



Facultad de  
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA  
2017/2018

**Teoría de la Mente en la comunicación del  
alumnado con Discapacidad Auditiva  
Profunda prelocutiva**

Theory of Mind in communication of pupils  
with prelingual Profound Hearing Impairment

Autora: Beatriz Saiz Sánchez  
Directora: Verónica Guillén Martín

Julio, 2018

Vº Bº DIRECTORA

Vº Bº AUTORA

## Índice

Resumen .....	3
Introducción .....	5
Marco teórico .....	7
Capítulo 1: Introducción al concepto de DA y enfoques de trabajo .....	7
1.1. Definición .....	7
1.2. Clasificación .....	8
1.3. Enfoques de trabajo .....	11
Capítulo 2: DAP prelocutiva: implicaciones comunicativas y sociales .....	13
2.1. Introducción a la DAP prelocutiva .....	13
2.2. Características de la lengua oral en personas con DAP: principales dificultades .....	14
2.3. Teoría de la Mente en personas con DAP .....	20
Capítulo 3: Intervenciones educativas con el alumnado con DAP prelocutiva .....	24
3.1. Escolarización del alumnado con DAP prelocutiva .....	25
3.2. Medidas educativas para el alumnado con DAP prelocutiva .....	25
Propuesta de innovación educativa .....	28
1. Introducción .....	28
2. Objetivos .....	29
2.1. Objetivos generales .....	29
2.2. Objetivos específicos .....	30
3. Participantes .....	30
4. Metodología .....	31
5. Justificación de contenidos .....	32
6. Temporalización .....	32
7. Desarrollo de las sesiones y actividades .....	33
8. Evaluación .....	43
9. Resultados esperados .....	44
Conclusiones .....	45
Bibliografía .....	46
Anexos .....	52

## Resumen

Al reflexionar sobre el carácter interdependiente de las distintas dimensiones que conforman el desarrollo de todo individuo, se ha demostrado que la existencia de interacciones comunicativas que establece el niño sordo durante su desarrollo influye en el desarrollo cognitivo del sujeto, y viceversa. En base a ello, un nuevo concepto y campo de investigación en este ámbito, como es el de la Teoría de la Mente, manifiesta que el entorno lingüístico del niño sordo determina y afecta a la comprensión de estados mentales en el sujeto.

Desde el marco educativo, el objetivo de este trabajo se centra en fomentar la comunicación del alumnado con Discapacidad Auditiva Profunda prelocutiva a través del aprendizaje y desarrollo de estrategias en Teoría de la Mente. Con la ayuda de dos docentes en una misma aula, el alumnado trabajará la comprensión y comunicación de ideas y mensajes mediante el uso de la Lengua de Signos Española y/o la Lengua Oral desde un enfoque bilingüe e inclusivo de la educación del niño sordo.

**Palabras clave:** interacciones comunicativas, Teoría de la Mente, comprensión, Discapacidad Auditiva Profunda prelocutiva.

## Abstract

Reflecting on the interdependent nature of the different dimensions that comprise the development of every individual, it has been shown that the existence of communicative interactions that sets the deaf child during its development influences the cognitive development of the subject, and vice versa. On this basis, a new concept and field of research in this area, as is the theory of mind, shows that the linguistic environment of the deaf child determines and affects the understanding of mental states in the subject.

From the educational framework, the aim of this project focuses on fostering communication of pupils with prelingual Profound Hearing Impairment through learning and development of strategies in Theory of Mind. With the help of two teachers in the same classroom, the pupils will work the understanding and communication of ideas and messages through the use of the Spanish Sign Language and/or the Oral Language from a bilingual and inclusive approach of the deaf child education.

**Key words:** communicative interactions, Theory of Mind, understanding, prelingual Profound Hearing Impairment.

## **Justificación**

Nuevos e inesperados retos sorprenden a nuestras sociedades del siglo XXI debido a los continuos avances científicos, tecnológicos y/o sociales que se han producido durante las últimas décadas con respecto a la investigación en el ámbito de la discapacidad.

Lejos de parecer simples cambios adaptativos, estos proyectos de mejora y su posterior aplicación en diferentes contextos comunicativos, así como su poca o nula efectividad en algunos de los casos más complejos, han sido uno de los motivos que ha hecho ver a los sistemas educativos y en especial a las escuelas, la necesidad de repensar sobre nuevos modelos de enseñanza que inviten a replantear la respuesta educativa que requiere el alumnado.

Apoyando este cambio de miradas, necesario desde las escuelas, hacia el concepto de discapacidad, surge el reconocimiento de la diferencia como realidad de la sociedad y se pone en cuestión el concepto de normalidad, hasta entonces entendida como cierta uniformidad entre los individuos, ligada a estándares sociales que favorecen un orden dentro de la sociedad. Una disposición que no beneficia a todos por igual, y niega a muchos individuos el derecho a la vida, a ser. Y yo me pregunto, ¿con qué derecho se puede negar este acceso natural? Y, sobre todo, ¿quiénes somos nosotros para creernos con tal poder decisivo?

Centrando nuestra atención en individuos con discapacidad auditiva, comúnmente denominados como sordos; podemos comprobar cómo, muchas veces, la sociedad ignora el verdadero fin de un proceso tan natural y social como es la comunicación. Superar la idea de la existencia de un único código lingüístico que permite la creación de mensajes, dentro del acto comunicativo, es el primer paso para poder avanzar como sujetos sociales, y por tanto como sociedad, quitándonos una venda que, por miedo y/o desconocimiento, nos impide poder ver la realidad del asunto.

Demostrar la existencia de múltiples vías de acceso a la comunicación, implica aceptar la diferencia, o seguir negando una verdad que, más pronto que tarde, resonará en la sociedad, atacando, en primera instancia, a nuestros sistemas educativos.

Teniendo en cuenta los avances sociales y el concepto de diversidad como sinónimo de sociedad, nuevos modelos de escuela surgen a partir de la necesidad de revisar los contextos educativos en busca de cambios y transformaciones profundas en las culturas, políticas y prácticas de los centros escolares, con el objetivo de promocionar el aprendizaje y participación de todos, sin excepciones.

Compromiso y cooperación dentro de amplias redes de colaboración, permiten a estos modelos de escuela, apostar por una educación de calidad de todos y para todos, donde tengan lugar procesos innovadores de enseñanza, ligados, en gran parte, al uso de nuevas metodologías en el contexto de aula, que favorezcan el acceso al conocimiento. Ahora bien, ¿estarán preparadas las escuelas para embarcarse en un proyecto de centro que, acepta y entiende las diferencias como aspecto inherente al ser humano? Y más concretamente, ¿serán los docentes capaces de desarrollar nuevas metodologías de enseñanza que se adapten a las necesidades del alumno, convirtiendo esas posibles barreras en distintas oportunidades de aprendizaje, donde las diferencias sean acogidas y celebradas?

A lo largo de este documento, se analizan todas estas cuestiones, desde un enfoque de trabajo centrado en el ámbito de la discapacidad auditiva, y más concretamente en el alumnado con DAP (Discapacidad Auditiva Profunda) prelocutiva, donde la comunicación supera el carácter, muchas veces limitante, del lenguaje hablado, y ofrece a la sociedad otras posibilidades de acceso al mundo, a la vida, al derecho a recibir una educación que, deja de ser sólo para unos pocos, para convertirse en múltiples procesos de aprendizaje de todos y para todos.

## **Introducción**

Situando al lector dentro de un marco contextual, el presente trabajo de análisis permite el acercamiento, por parte de la sociedad, al término y concepto, un tanto en desuso, de discapacidad auditiva y, por ende, al significado de DAP prelocutiva, foco de interés y estudio a lo largo de este escrito.

Además, se invita a posibles lectores, a conocer y comprender, un poco más, sobre cómo se puede trabajar con estos niños desde las aulas, teniendo en cuenta las implicaciones comunicativas y sociales que supone este tipo de discapacidad en el sujeto. Por ello, se hace mención a distintas metodologías de trabajo, que fomentan procesos de comunicación entre maestro y alumno, y facilitan a este último el acceso al conocimiento, en igualdad de derecho que el resto de sus compañeros.

Dado que la discapacidad auditiva está presente en cualquier parte y, es un tema que es y ha sido estudiado para poder poner en marcha proyectos y/o nuevas formas de enseñanza que permitan el acceso de estos alumnos al currículum; algunas instituciones gubernamentales y asociaciones pertinentes a diferentes grupos sociales y/o culturales, han desarrollado distintas estrategias educativas en forma de guías o manuales educativos, donde se ofrece apoyo a maestros, familias y a todo aquel agente educativo que se encuentre relacionado con niños con esta discapacidad, y/o también para aquellos sujetos que se interesen por saber cómo actuar en este tipo de situaciones.

Por consiguiente y con la idea de llevar a cabo una propuesta educativa, con el fin de promover el aprendizaje y desarrollo de la lengua en el alumnado con discapacidad auditiva; se elabora una propuesta de trabajo, desde la perspectiva de aula, donde dicho alumnado disfrute de procesos de enseñanza-aprendizaje que profundicen en el verdadero sentido del derecho a una educación, como son los continuos procesos comunicativos, en relación al aprendizaje y desarrollo de una lengua, que se dan desde las escuelas. A través de una serie de objetivos, métodos y recursos, entre otros, se muestra una propuesta educativa para llevar a cabo con el alumnado sordo, donde la discapacidad no sea observada como una desventaja, sino como otra forma de hacer posible el acceso al saber y, en especial, al conocimiento de los más pequeños, a través de una serie de estrategias educativas, en relación con el aprendizaje y desarrollo de la lengua, que conduzcan al alumno al éxito comunicativo y social.

## Marco teórico

### Capítulo 1: Introducción al concepto de DA y enfoques de trabajo

#### 1.1. Definición

Actualmente, hablar de un fenómeno tan complejo y catalogado, como es el concepto de discapacidad, supone hacernos ver más allá, descubriendo la carga social que esconde la construcción de un término, aparentemente restringido a temas biológicos y/o funcionales.

Eternamente vinculado a la pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; el concepto de discapacidad suele confundirse con la idea de déficit, presentándose el término y concepto de deficiencia como la causa exclusiva del mismo. “Toda restricción o ausencia, debido a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano” (OMS, 1980 en Cáceres, C., 2004).

Según la Organización Mundial de la Salud (2001), la discapacidad es mucho más que el efecto o consecuencia de un déficit en el sujeto, y se presenta como un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación (Abellán, A. & Hidalgo, R. M.<sup>a</sup>, 2011). Por consiguiente, podemos decir que la noción de discapacidad surge del resultado de una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

Siguiendo con este último enfoque de la discapacidad, y adentrándonos en el ámbito de la discapacidad auditiva, centro de análisis; el *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva* (Aguilar et al., 2008), define la discapacidad auditiva como la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral.

A pesar de la extensión que abarca el concepto de discapacidad auditiva, otra terminología, vinculada a la dificultad que tienen algunos sujetos para oír y por lo tanto para acceder al lenguaje oral, como resulta ser la palabra sordera,

se usa para designar cualquier tipo de grado de pérdida auditiva; presentándose así, como un término de uso general, capaz de sustituir al concepto de discapacidad, en todo a lo que se refiere al campo de la audición.

En palabras de Marchesi (2009), “una sordera o deficiencia auditiva es cualquier alteración producida tanto en el órgano de la audición como en la vía auditiva” (Moreno, M., 2015).

Sin embargo, aunque el término de sordera se utilice, a menudo, como sinónimo de discapacidad auditiva, este concepto implica un grado concreto de pérdida auditiva, es decir, un determinado nivel de intensidad referido a la severidad de la pérdida de audición en el individuo.

El Equipo Específico de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Atención al Déficit Auditivo del CPR de Mérida (Centro de Profesores y Recursos), aclara que, hablar de sordera significa tratar casos de hipoacusias profundas, es decir, pérdidas totales o muy severas de la capacidad auditiva (EOEP Específico de Atención al Déficit Auditivo, 2014). Por ello, y en términos generales, el pediatra Delgado y el Grupo de PrevInfad sobre la prevención a la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria (2011), determinan como hipoacusia a todas aquellas pérdidas en la percepción auditiva, ya sean éstas totales y/o parciales. De esta manera, el término hipoacusia es aquel que designa una pérdida de variación variable según el grado de severidad de ésta.

## **1.2. Clasificación**

Teniendo en cuenta la amplitud que abarca el concepto y la exactitud del término, existen, dentro del ámbito de la audiolología, diversos criterios según los que clasificar distintos modelos de hipoacusia.

Benito y Silva (2013), pediatras del Hospital Clínico Universitario de Valladolid, destacan que el término de hipoacusia puede ser definido en función de la intensidad de ésta, el momento de aparición en el sujeto y, la localización de dicha pérdida en el órgano de audición.

El grado de pérdida auditiva es aquel que nos permite clasificar la hipoacusia según la intensidad de ésta. Aunque hay varias clasificaciones, siguiendo las normas de la BIAP (Bureau Internacional d'Audiophonologie,



1997), se establecen cuatro grupos/niveles, respecto a la intensidad de la pérdida, representados de manera progresiva: hipoacusias leves (21-40 dB), moderadas o medias (41-70 dB), graves o severas (71-90 dB), e hipoacusias profundas (a partir de 90 dB).

Tomando como referencia una audición normal, donde la intensidad de pérdida se encuentra en el umbral de audición, definido por Rodríguez Valiente (2015) como el nivel mínimo de presión sonora que permite a un oyente detectar un sonido el 71 % de las veces que se le presenta, en ausencia de otros sonidos; la BIAP nos introduce un último nivel de pérdida auditiva, según la intensidad de la misma, donde no se percibe ningún tipo de sonido, ya sea del habla o del ambiente, al sobrepasar la intensidad de dicha lesión los 120 dB de pérdida. Este tipo de sordera, donde la pérdida de audición es total en el sujeto, se denomina cofosis; observándose la severidad y presencia de este tipo de casos como situaciones excepcionales.

A pesar de la existencia de casos tan severos respecto al grado de pérdida en lo que se refiere al órgano de audición, la BIAP, en su *recomendación 2/01*, manifiesta las implicaciones que suponen los distintos niveles de pérdida auditiva en el sujeto con hipoacusia.

- **Hipoacusia leve o ligera.** La pérdida tonal media está comprendida entre 21 y 40 dB. El habla con voz normal es percibida, sin embargo, se percibe difícilmente con voz baja o lejana. La mayoría de los ruidos familiares son percibidos.
- **Hipoacusia moderada o media.** La pérdida tonal media está comprendida entre 41 y 70 dB, estableciendo dos grados de pérdida dentro de la misma: Primer grado (41- 55 dB) y Segundo Grado (56- 70 dB). El habla con voz normal es percibida si se eleva un poco la voz. El sujeto entiende mejor si mira cuando le hablan. Se perciben aún algunos ruidos familiares.
- **Hipoacusia severa.** La pérdida tonal media está comprendida entre 71 dB y 90 dB, fragmentándose en dos grados: Primer grado (71-80 dB) y Segundo grado (81-90 dB). El habla es percibida con voz fuerte cerca del oído. Los ruidos fuertes son percibidos.

- **Hipoacusia profunda.** La pérdida tonal media está comprendida entre 91 – 119 dB, estableciendo tres grados de pérdida distintos, dentro de la misma: Primer grado (91-100 dB), Segundo grado (101-110 dB) y un Tercer grado (111-119 dB). En este nivel no se da ninguna percepción de la palabra. Solo los ruidos muy potentes son percibidos.

Atendiendo al momento de aparición de la hipoacusia, con respecto a la aparición y desarrollo del lenguaje en el sujeto; Strelcuns (2013), en su monografía final sobre el *Análisis global de pacientes, en cuanto a aspectos que conciernen a la detección temprana de la hipoacusia y el equipamiento oportuno*, considera la siguiente clasificación:

- **Hipoacusia prelocutiva o prelingual:** ocurre antes de la aparición del lenguaje, entre los 0- 2 años. De ahí, la incapacidad en el individuo, a la hora de aprender a hablar, en el caso de una discapacidad auditiva muy severa y/o profunda.
- **Hipoacusia perilocutiva:** ocurre mientras el sujeto está adquiriendo el lenguaje, entre los 2- 4 años.
- **Hipoacusia postlocutiva o postlingual:** Tiene lugar una vez que las adquisiciones lingüísticas fundamentales están consolidadas en el individuo.

Con respecto a la localización de la lesión, otro de los criterios que contribuyen a la definición de hipoacusia; Collazo, Corzón y De Vergas (2015), en el Capítulo 32 del *Libro Virtual de Formación en Otorrinolaringología* de la Sociedad Española de Otorrinolaringología y Patología Cervico-Facial (SEORL – PCF), dedicado a la *Evaluación del paciente con hipoacusia*, declaran que las hipoacusias se pueden clasificar en los siguientes grupos:

- **Hipoacusias de transmisión o de conducción:** se producen por obstrucciones del conducto auditivo externo y lesiones del oído medio. En general, se consideran potencialmente tratables o recuperables, con tratamiento médico o quirúrgico.
- **Hipoacusias neurosensoriales o de percepción:** ocurren por la afectación del oído interno y/o nervio auditivo. Como norma general,

estas hipoacusias, una vez establecidas, tienen escasas posibilidades de recuperación.

- **Hipoacusias mixtas:** tienen lugar a causa de determinadas alteraciones simultáneas en la transmisión y en la percepción del sonido en el mismo oído. Por lo que, tanto el oído medio como el interno se ven afectados.

Según estos autores, la hipoacusia también debe clasificarse según las causas de aparición de esta, tomando como referencia el momento del parto.

Dentro de esta clasificación etiológica, se hace una distinción entre:

- **Hipoacusia prenatal o congénita:** son aquellas hipoacusias que aparecen antes del nacimiento, ya sea por cuestiones genéticas (transmitidas por anomalías de un gen) o adquiridas (originadas por actuaciones de un agente patógeno durante el embarazo).
- **Hipoacusia perinatal:** aquellas hipoacusias que aparecen durante el parto o en las primeras horas del periodo neonatal.
- **Hipoacusia postnatal:** aquellas hipoacusias que aparecen con posterioridad al nacimiento.

### 1.3. Enfoques de trabajo

A lo largo del tiempo, la polémica que atraviesa la historia de la educación de los niños sordos ha sido y es la de decidir cómo dotar a estos sujetos de una lengua que les permita incorporarse como personas de pleno derecho a la sociedad (Velasco & Pérez, 2009).

Como una primera aproximación a un concepto y término tan complejo como es el de sordera, Pérez de la Fuente (2014) cita a Baynton (2000) al afirmar que “el mayor impacto de la sordera es sobre la comunicación”. Por ello, y dado que son múltiples los modelos de comunicación posibles en la educación del alumno con discapacidad auditiva, el gran debate en la educación de personas sordas ha estado muy polarizado entre dos concepciones del término sordera: la audiológica y la sociocultural, con las implicaciones que cada una de ellas supone para el desarrollo lingüístico, cognitivo y social de las personas sordas (Guillén, 2017).

### **1.3.1. Modalidad oral**

Desde la perspectiva médico-audiológica de la sordera, la sordera ha sido vista como un problema sensorial cuyo síntoma más evidente es la mudéz o ausencia del lenguaje oral, es decir, la imposibilidad de comunicarse a través de la palabra hablada (Morales, 2006).

Siguiendo esta perspectiva clínica, Morales (2006) cita a Davis y Silverman (1971), y Perelló (1977) al declarar que “toda deficiencia auditiva trae consigo un problema del lenguaje, desde un retardo a la ausencia total del mismo.”

Tratando a la sordera como una limitación en el sujeto con discapacidad auditiva, Morales (2006) cita a Behares (2000) quien explica que la constitución de lenguas orales en sujetos sordos, solo puede ser resultado de largos procesos de entrenamiento, donde el individuo incompleto debe ser rehabilitado para compensar su déficit, la lengua oral. Desde esta Concepción Patológica de la Sordera, se pretende normalizar a las personas que tienen dificultades o limitaciones en la audición (Pérez de la Fuente, 2014). Este enfoque oralista, intenta aprovechar la audición residual, mediante el empleo de ayudas técnicas y la estimulación auditiva; y la lectura labiofacial con o sin sistemas complementarios de comunicación (Velasco & Pérez, 2009).

### **1.3.2. Modalidad gestual**

Así como antes hablábamos de un modelo de sordera desde la perspectiva del déficit, Pérez de la Fuente (2014) muestra otra concepción diferente del término, considerando que todos aquellos individuos denominados como sordos, constituyen una minoría cultural y lingüística.

Este cambio radical hacia la visión del individuo sordo se inició en 1960 con el lingüista americano, William Stokoe, quién demostró, la existencia de una lengua natural entre los sordos americanos: la lengua de señas americana (Morales, 2006). A partir de este reconocimiento, y respetando a este grupo minoritario, la existencia de una comunidad sorda con una lengua que le es propia habilita a devolver y a afirmar imágenes positivas y no patológicas hacia estos sujetos, hablantes de la lengua de señas (Diconca, 2016).

### **1.3.3. Modalidad bilingüe**

El uso de la lengua de signos con fines comunicativos y educativos resulta imprescindible en los casos de alumnos con graves pérdidas auditivas (Velasco & Pérez, 2009).

Según Peluso (2010), la educación bilingüe se presenta como una alternativa a los métodos oralistas, donde se promueve y se reconoce la lengua de señas como lengua natural de los sordos. Desde esta perspectiva, la lengua oral queda desplazada como una segunda lengua cuya función se concreta a través del canal escrito; mientras que la lengua de signos se encuentra asociada a la oralidad (entendida como expresión verbal).

Observándose este enfoque comunicativo como el más adecuado para eliminar las barreras de aprendizaje y participación que puedan presentar los alumnos sordos en el aula, este modelo educativo es capaz de conseguir un desarrollo de las potencialidades de las personas sordas, ofreciéndolas una situación de mayor igualdad de oportunidades y, por tanto, una capacitación más real para su integración en la sociedad (Velasco & Pérez, 2009).

## **Capítulo 2: DAP prelocutiva: implicaciones comunicativas y sociales**

### **2.1. Introducción a la DAP prelocutiva**

El momento de aparición de la sordera, al igual que su detección temprana, resultan ser factores de suma importancia en cuanto a las implicaciones que se derivan de la discapacidad auditiva con respecto al desarrollo integral de la persona sorda. Centrándonos en casos de pérdidas auditivas profundas, donde ésta se presenta antes de que el sujeto haya desarrollado el lenguaje, existen grandes implicaciones en el desarrollo de la persona sorda, que repercuten en aspectos tan importantes como el desarrollo cognitivo y socioafectivo, comunicación, personalidad, etc. (Aguilar et al., 2008)

Según Valmaseda (1999), tal vez, la consecuencia más seria de la pérdida auditiva, cuando se trata de pérdidas profundas y prelocutivas, sea la dificultad para adquirir, de manera natural, la lengua oral. La autora declara que dicha dificultad puede tener importantes repercusiones en el desarrollo global del niño

sordo ya que el desarrollo cognitivo y socioafectivo, los aprendizajes escolares y su posterior inserción en la vida laboral y social adulta se encuentran, en nuestra sociedad, íntimamente relacionados con el dominio de un código comunicativo que permite al individuo relacionarse en sociedad, aprender de y con los otros, acceder a la información y reflexionar.

## **2.2. Características de la lengua oral en personas con DAP: principales dificultades**

Por mucho tiempo, se estableció, dentro del ámbito lingüístico, una relación equivalente entre lenguaje y lengua, casi como si de sinónimos se tratase. Siguiendo esta idea, se consideró al habla como una manifestación del lenguaje, viéndose éste gravemente afectado al existir una disminución importante de la audición en el sujeto (Morales, 2006).

Como declara la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE, 2013), tradicionalmente se pensaba que una persona sorda “aparentemente” era incapaz de comunicarse con los demás, al no presentar la lengua oral, lengua mayoritaria, como su lengua natural de expresión. Sin embargo, apostando por la idea de que existen distintas vías de comunicación dentro de la diversidad existente del colectivo sordo, la CNSE (2013) revela que, dependiendo de las habilidades que muestre cada sujeto, éstos pueden comunicarse a través de la lengua de signos y de la lengua oral, ya sea en su modalidad escrita y/o hablada.

Dado que la adquisición de la lengua oral por parte de los niños sordos no se puede considerar un proceso natural y espontáneo como es en el caso de los oyentes, Valmaseda (1999) manifiesta la observación de un retraso global en la adquisición/aprendizaje del lenguaje oral por parte de este colectivo, si se compara con la evolución seguida por los iguales oyentes.

Atendiendo a las dificultades que manifiestan los sujetos con hipoacusias profundas en percepción de la voz humana, conseguir la producción de la lengua oral se trata de un proceso de trabajo, donde el desarrollo y aprendizaje de la palabra y el lenguaje no constituyen un proceso homogéneo, ya que tal como declara Valmaseda (1999) “los diferentes códigos que configuran la lengua oral (fonología, léxico, morfología, sintaxis) suelen tener desarrollos dispares”.

Con respecto al desarrollo fonológico, Fourcade (2007) comenta en su trabajo sobre *La conciencia fonológica y la escritura del niño sordo* que, estudios realizados sobre la conciencia fonológica de los niños pequeños, muestran que los niños sordos no pueden darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos, antes de iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura. Por ello, y según declara Valmaseda (1999), el sistema fonológico de muchos niños sordos no puede considerarse adquirido a la misma edad que los niños oyentes (6-7 años). Todo ello recae en una producción del habla, que resulta, en gran medida, muy inteligible a causa de múltiples y posibles factores, como pueden ser: presencia de praxias inadecuadas y excesiva lentitud de los movimientos articulatorios y/o procesos de simplificación fonológica, entre otros. Además, el acento, la duración, intensidad y tono que se le da a diferentes estructuras del discurso, así como un ritmo y control respiratorio adecuado, determinan la inteligibilidad del habla.

Al retrasarse la adquisición del sistema fonológico en el niño sordo, esto lleva consigo el atraso en la aparición de las primeras palabras. Como bien declara Valmaseda (1999), la adquisición del léxico en estos sujetos se ve afectado, en comparación a los niños oyentes, tanto en el ritmo de adquisición de vocabulario, como en la cantidad de términos que van asociando con sus respectivos contenidos semánticos. Ferrández y Villalba (1996) advierten de un crecimiento lento del vocabulario durante la escolaridad, donde el niño sordo encuentra dificultades para captar el significado de las palabras que conllevan cierto nivel de abstracción. Dichos autores añaden que la generalización de conceptos, el empleo de genéricos y el uso de términos gramaticales, supondrán ejercicios de entrenamiento costosos para el individuo.

Acerca del empleo de la lengua de signos en relación con la incorporación del léxico, Rusell (2016) declara que “existe una correlación positiva entre el dominio de la lengua de señas y el vocabulario”. La autora aclara que aquellos alumnos con bajos niveles en lengua de señas escriben frases estereotipadas, sin creatividad y con una muy limitada variedad de formas. Sin embargo, cuanto aumenta su nivel en esta lengua, tanto sus estructuras léxicas como sintácticas se vuelven más precisas y variadas.

Teniendo en cuenta el atraso que sufren, generalmente, los niños sordos respecto a la adquisición del léxico y especialmente, al acceso a un vocabulario rico y variado; el desarrollo morfosintáctico de los niños sordos también se ve alterado respecto al de sus iguales oyentes, en tanto a la producción como a la comprensión de estructuras discursivas (Valmaseda, 1999). Como la mayoría de los estudios nos hablan sobre la producción escrita del lenguaje oral y no sobre la oralización del mismo, la mayoría de los datos obtenidos reflejan la calidad de la morfosintaxis a partir del material escrito, donde la “utilización de frases cortas, con verbos en sus formas simples, pocas cláusulas subordinadas y coordinadas independientes” caracterizan el lenguaje de los niños sordos (Antia et al. 2005; Marschark et al. 2002; Moores & Miller, 2001, y Yoshinaga-Itano et al. 1996; en Rusell, G. S., 2016)

Por otro lado, en cuanto al tipo de términos utilizados en la creación de estructuras sintácticas, Channon & Sayers (2007), Marschark et al. (2002) y Marschark, Mouradian, & Halas (1994) revelaron que los individuos sordos muestran mayor problema con las palabras funcionales que con aquellas que presentan contenido semántico (Rusell, G. S., 2016).

A nivel morfológico, y en especial incidiendo en el lenguaje de un gran número de niños sordos en edad escolar; las investigaciones llevadas a cabo por Silvestre y Laborda (1998) de las que nos habla Valmaseda (1999), permiten caracterizar el lenguaje de este colectivo, entre otros aspectos, por una falta de concordancia con respecto a los morfemas de número, género, persona y verbo.

Dado que los diferentes códigos que configuran la lengua oral se encuentran íntimamente relacionados entre sí, no es de extrañar que, si uno de éstos se encuentra alterado, el resto de los componentes lingüísticos se vean también transformados. Sin embargo, debemos poner al alcance del alumno todos los recursos necesarios, así como ayudas técnicas y Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación que facilitan y dan acceso a la comunicación, siguiendo el compromiso de conseguir una respuesta educativa que garantice el desarrollo personal, social y cultural de los alumnos sordos (Velasco & Pérez, 2009).



### **2.2.1. Ayudas técnicas fundamentales para alumnado con DAP prelocutiva: el implante coclear**

A pesar de haberse observado una notable diferencia entre la edad y tiempo de adquisición de la lengua oral en niños sordos respecto a sus iguales oyentes, este proceso no tendría lugar sin la invención y posterior desarrollo de los implantes cocleares. En casos de sorderas profundas, donde las prótesis auditivas convencionales resultan inútiles debido a la inexistencia de células ciliadas que han de provocar los impulsos nerviosos; Rodríguez (1997) declara en Morales (2006) que la finalidad de este “oído biónico” no es otra que la de provocar impulsos nerviosos por electricidad, en los que el cerebro interprete estos estímulos como sonido. Según Pastor (2016), el proceso de implantación coclear debe acompañarse con una rehabilitación logopédica, donde el principal objetivo sea la iniciación y/o reestructuración de la audición en el sujeto sordo.

En términos generales, el uso de implantes cocleares, así como su posterior proceso de rehabilitación y entrenamiento auditivo, supondrá mejoras en la adquisición del lenguaje del niño sordo. L-Pedraza, Llorente y Callejo (2007) declaran que el IC permite la adquisición del lenguaje oral en niños, así como la mejora de niveles de comprensión del lenguaje en la mayoría de los adultos implantados.

Siguiendo en la línea de aquellas tecnologías de ayuda cuya función se focaliza en el aprovechamiento de restos auditivos, la ayuda más clásica y comúnmente conocida es el audífono. Resulta conveniente advertir que la presencia de este amplificador diminuto sólo podría acercar al niño con DA a convertirse en oyente en casos excepcionales y ante pérdidas leves-moderadas de la capacidad auditiva (Ferrer, 2002).

Considerando que los micrófonos que incorporan los audífonos e implantes están contruidos para recoger sonido que se sitúa a corta distancia, Ferrer (2002) declara la existencia de útiles adicionales que, en combinación con dichas tecnologías de ayuda, aseguran su eficacia en el caso de entornos amplios o de situaciones en que el emisor se ubica a una distancia excesiva, como son las emisoras o sistemas de F.M. y el bucle o aro magnético (Guillen, 2017).

### **2.2.2. Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación para alumnado con DAP prelocutiva: Palabra complementada y Lengua de Signos**

Teniendo en cuenta que, dentro de nuestro sistema educativo, podemos encontrarnos con un colectivo de personas que no terminarán de conseguir un dominio suficiente del lenguaje oral y comunicativo, dichos sujetos requerirán de una serie de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación desde edades muy tempranas, de forma que no se vea perjudicado su desarrollo cognitivo, afectivo, social y por consiguiente su desarrollo comunicativo (Fernández López, 2017).

Según el Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC, 2018), los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) se definen como formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad.

Dado que los sistemas aumentativos fomentan la comprensión oral y/o facilitan las emisiones orales, desde esta opción comunicativa aparecen los distintos sistemas de apoyo a la comunicación, como son la lectura labio – facial (LLF), la palabra complementada, la dactilología y el sistema bimodal. En el caso de la LLF, dicho recurso comunicativo cobra un papel relevante en función de cuál sea el grado de la pérdida auditiva en el paciente (Velasco & Pérez, 2009).

Siguiendo con los sistemas aumentativos de la comunicación, Velasco y Pérez (2009) definen la dactilología como un sistema alfabético y manual que hace visible la correspondencia fonográfica a través de las manos.

A pesar de presentarse como un sistema comunicativo que emplea dos modalidades diferentes de expresión (vocal y gestual), el sistema bimodal mezcla el uso de algunos signos junto con el lenguaje oral, pero signando las palabras en el mismo orden que los oyentes utilizan al hablar (Guillén, 2017).

Dado que el foco de atención del presente trabajo se centra en aquellos sujetos con DAP prelocutiva; los SAAC seleccionados que más se pueden adecuar a la hora de habilitar la comunicación del individuo sordo son: la palabra complementada y la Lengua de Signos.

Creada por Cornett en 1967, la palabra complementada (PC) es un sistema silábico y complementario a la lectura LLF, con el fin de educar y/o rehabilitar al objetivo de servir de apoyo para el aprendizaje de la lengua oral. Dicho sistema consta de ocho configuraciones manuales (para identificar las consonantes), denominados kinemas, que se ejecutan en tres posiciones distintas respecto al rostro (que corresponden con las vocales) (Velasco & Pérez, 2009). En cuanto a sus beneficios, Velasco y Pérez (2009) citan a Domínguez y Alonso (2004), y a Alegría y Domínguez (2009), al manifestar que la PC ofrece la posibilidad de mejorar la percepción de la palabra; favorecer el desarrollo léxico y morfosintáctico; y facilitar el aprendizaje de la lengua escrita.

Por otro lado, atendiendo a los sistemas alternativos de comunicación que fomentan un sistema de comunicación distinto del habla, se encuentra la Lengua de Signos Española como el sistema de comunicación natural de las personas con sordera (Aguilar et al., 2008).

En cuanto a la aparición de la Lengua de Signos (LS), las primeras descripciones sobre su adquisición surgieron a comienzos de los años setenta (Valmaseda, 1999). Este sistema alternativo de comunicación utiliza una modalidad visual-gestual, espacial y manual del lenguaje, en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, siendo utilizada como lengua natural por la mayor parte de personas sordas y sordociegas signantes (Guillén, 2017). Además, resulta importante destacar que la LS también se caracteriza por su simultaneidad comunicativa apoyada en su propia estructura y gramática del lenguaje, donde se requiere una excesiva atención visual por parte de quien recibe el/los mensaje/s (Guillén, 2017).

Desde un enfoque bilingüe de la enseñanza, la adquisición temprana del lenguaje de signos permite el desarrollo de la organización neurológica responsable del lenguaje y otorga al niño una competencia lingüística que le permitirá la adquisición progresiva del lenguaje oral (lenguaje social mayoritario) de forma sencilla. Además, la LS, aparte de cumplir la función de comunicar al niño con sus padres, puede ser utilizada como lenguaje interior en los procesos cognitivos del niño sordo profundo. (Marchesi, 1981).

### **2.3. Teoría de la Mente en personas con DAP**

Centrando nuestra atención en los diferentes ámbitos que conforman el desarrollo de todo individuo: desarrollo cognitivo, socioafectivo y comunicativo; De los Reyes Rodríguez (2005) manifiesta la necesidad de no perder de vista este modelo interdependiente del desarrollo humano cuando analizamos el desarrollo de una persona sorda. Dicho modelo, se trata de un triángulo interactivo donde las interacciones sociales y comunicativas que el niño establece a lo largo de su desarrollo influyen de manera significativa en su desarrollo cognitivo y, a su vez, el progreso en conocimientos y capacidades intelectuales favorece los intercambios sociales y lingüísticos (VV.AA., 1991 en De los Reyes Rodríguez, 2005).

Con respecto al ámbito comunicativo, tal y como denota Noll (2007) en Molina, Ipiña, Reyna y Guzmán (2011), el lenguaje tiene un papel vital en el aprendizaje social y, por lo tanto, influye en la capacidad del niño para adquirir y aprender las habilidades necesarias para comunicarse con éxito, cuyo aprendizaje trasciende a sus comportamientos interpersonales. Así mismo, Pertusa y Fernández-Viader (2004), declaran que el lenguaje se adquiere en interacción social, teniendo en cuenta la necesidad de un sistema de comunicación que permita establecer relaciones con los otros, compartir significados, aprender reglas de conducta y de funcionamiento en el mundo social, ofrecer la capacidad de autorregularnos y que los demás nos regulen cuando sea necesario.

Molina, Ipiña, Reyna y Guzmán (2011) manifiestan la existencia de una transacción comunicativa con el medio, durante los primeros años de vida de todo individuo, a través de diferentes tipos de estímulos. A medida que va creciendo, el sujeto necesita transformar ese sistema rudimentario de comunicación en un sistema más complejo y sofisticado que, por lo general, le conduce a la adquisición de la lengua verbal. Sin embargo, tal y como señalan estos autores, sin la existencia de una retroalimentación auditiva durante todo este tiempo, como ocurre en el caso de niños con sordera profunda; resulta muy difícil el aprendizaje de la lengua oral. Por ello, generalmente, dichos sujetos continúan utilizando un sistema rudimentario de comunicación, más tiempo que

sus iguales oyentes, el cual retrasa el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y afecta a los intercambios con su entorno.

Simón (2010) en su artículo *Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos*, cita a Calderón y Greenberg (2003) al declarar que los niños sordos de familias oyentes se encuentran en un mayor número de situaciones de riesgo que pueden obstaculizar su desarrollo emocional y social, si los comparamos con sus pares oyentes. Así mismo, la autora alude a Reed y Hindley (1998) al clarificar que el riesgo socioemocional que sufren una gran cantidad de niños sordos de familias oyentes, no se deriva de la sordera, sino de ser sordo en un ambiente que no se adapta a las necesidades lingüísticas del niño. Del mismo modo, Molina, Ipiña, Reyna y Guzmán (2011) manifiestan algunos de los resultados observados de las investigaciones de Waters y Knoors (2007), donde los niños con sordera profunda demuestran tener pocos amigos y menos interacciones con sus pares oyentes, siendo con frecuencia relegados y descuidados por estos pares.

Valmaseda (1994) aclara que, en contra de este tipo de discursos, sería más adecuado señalar que los sujetos sordos, en especial niños y jóvenes, conviven con factores de riesgo social y de riesgo patológico, es decir, con circunstancias que pueden limitar su desarrollo social o conllevar un mayor riesgo en su salud mental (Valmaseda Balanzategui, 2009).

En busca de conocer con una mayor profundidad el porqué de ciertos comportamientos inmaduros en el desarrollo cognitivo-social de niños y jóvenes sordos, Quintana (2004) manifiesta que, en los años 90, un nuevo concepto y campo de investigación en este ámbito, como es el de la Teoría de la Mente, aparece debido al interés por relacionar dicho concepto con la experiencia social, la comunicación interpersonal y el desarrollo de las diferentes dimensiones del lenguaje.

El término Teoría de la Mente (TM), tal y como fue propuesto por Premack y Woodruff (1978) a partir de sus investigaciones iniciales, establece que un individuo ha adquirido la TM cuando es capaz de atribuir estados mentales diferenciados a sí mismos y a los demás. Dicha atribución de estados mentales permite al sujeto hacer predicciones sobre la conducta de los otros (Sarmiento-

Henrique, Giménez-Dasí y Martínez, 2015). Por consiguiente, Valmaseda (2009) traduce la TM a “la habilidad para comprender que otras personas tienen estados mentales (pensamientos, deseos, creencias) que pueden ser diferentes a los propios”.

Tras la aparición del término a finales de los 70, Dennett (1983) estableció unos criterios mínimos necesarios para que el comportamiento de una persona pudiese ser interpretado por un observador como el producto de una atribución de creencias sobre la representación de unos pensamientos que otra persona tiene. Así fue como, Wimmer y Permer (1983), tomando como referencia los criterios mínimos propuestos por Dennett, diseñaron, el clásico experimento o “tarea clásica de la falsa creencia” que ayudó a contrastar la competencia de los niños en la atribución de estados mentales. (Uribe, Gómez & Arango, 2010).

Sarmiento-Henrique, Giménez-Dasí y Martínez (2015) en su estudio de caso *Factores que inciden en el desarrollo de la teoría de la mente en niños con discapacidad auditiva*, se proponen aclarar cómo es la pauta de adquisición de la TM y qué factores explican dicha pauta en niños con DA a partir de los primeros trabajos de Peterson y Siegal (1995), quienes señalaron un importante retraso en la comprensión de la creencia falsa en niños en edad escolar. Dichos autores estudiaron a un total de 26 niños sordos profundos en edades comprendidas entre los 8 y los 13 años de edad, cuando encontraron, al aplicarles la tarea de falsa creencia, que sólo un 35% de los niños sordos realizaban la tarea con éxito. Teniendo en cuenta, como bien comenta Valmaseda (2009) en su trabajo *La alfabetización emocional de los alumnos sordos*, que alrededor de los 4 años de edad se desarrolla en el niño una TM “representacional” por la que los niños comprenden que los estados mentales no reflejan directamente la realidad del asunto sino que son interpretaciones del mundo que pueden ser verdaderas o falsas, y lo que es más importante, dichas interpretaciones llevan a las personas a actuar de forma apropiada o inapropiada; un elevado porcentaje de niños sordos mostraba dificultades en la TM (Valmaseda, 2009). Sarmiento-Henrique, Giménez-Dasí y Martínez (2015) creen conveniente declarar que aquellos niños sordos profundos de entre 8 y 13 años, eran signantes tardíos. Por lo que a partir de ese estudio y otros

posteriores, tal y como declaran Peterson (2004), Peterson y Siegal (2000) y Schick et al. (2007) en el estudio de dichos autores, se concluiría que los niños signantes tardíos consistentemente muestran retrasos prolongados y posiblemente desarrollo incompleto de la comprensión de la TM.

Sin embargo, Valmaseda (2009) menciona a Courtin (2000), Schick et al. (2007) y a Woolfe, Want y Siegal (2002), al manifestar que “los niños sordos de padres sordos signantes y, por tanto, “nativos” de la Lengua de Señas, resuelven las tareas de falsa creencia a la misma edad que sus iguales oyentes”. Todo ello, nos lleva a la idea, como bien indica Simón (2010), de que el desarrollo socioemocional y la TM son en gran parte el resultado del entendimiento de situaciones sociales medidas por la experiencia conversacional. “Cuando los adultos que rodean al niño no poseen habilidades suficientes para referirse a estados mentales o emociones en un sistema de comunicación accesible, el niño tiene menos chances de desarrollar este conocimiento a la par de otros de su edad” (Simón, 2010). De ahí, que la mayoría de los niños sordos definidos como signantes tardíos, hijos de padres oyentes, presenten gran dificultad sobre los procesos de adquisición y desarrollo de la TM, a causa de la influencia, en la mayoría de los casos, de un entorno lingüístico pobre caracterizado por la evidencia de una privación conversacional.

### **2.3.1. Implantes cocleares en el desarrollo de la TM**

Siendo una tecnología de ayuda para el sordo, el implante coclear se presenta como un aporte tecnológico en el conocimiento del funcionamiento del órgano del oído y de las posibilidades para restaurar sus funciones. A pesar de ello, el tener en la actualidad, la posibilidad de recuperar distintas pérdidas de audición no implica la solución de la situación planteada frente al colectivo de personas sordas, por ser un problema que trasciende lo médico, biológico, sensorial y se encamina hacia lo social, educativo y cultural (Morales, 2006).

Dado que la privación conversacional que sufren la mayoría de los niños sordos es motivada por la imposibilidad de acceder a un sistema de comunicación accesible entre éstos y sus padres oyentes, Sarmento-Henrique, Giménez-Dasí y Martínez (2015) destacan la revisión de estudios publicados

sobre TM en niños con DA con implantes cocleares o audífonos que desarrolló Peterson (2004), llegando a la conclusión de que los niños con DA oralizados siguen presentando retraso en el desarrollo de la TM cuando cumplen los 8 años de edad. Dichos autores recalcan que los niños con DA educados en contextos exclusivamente orales presentan retrasos comparables a los de los signantes tardíos.

En una reciente investigación con población española, Torres y Rodríguez (2011) comprobaron que el nivel lingüístico oral (medido a través del TVIP – Test de Vocabulario de Imágenes Peabody) influye de manera positiva y directa en la ejecución de niños y adolescentes (4 – 16 años) con implantes cocleares o portadores de audífonos en tareas de falsa creencia (Sarmiento-Henrique, Giménez-Dasí & Martínez, 2015).

Como conclusión sobre el efecto del implante coclear en la TM, Valmaseda (2009) destaca la investigación de Remmel y Peters (2008) donde a partir de un estudio a 30 niños con IC (3 – 12 años), los resultados sugieren que el IC puede mejorar la competencia en lengua oral que, a su vez, tendría efectos en el desarrollo de la TM al incrementar la frecuencia y riqueza de las interacciones lingüísticas con iguales y adultos, así como el acceso al lenguaje mentalista.

### **Capítulo 3: Intervenciones educativas con el alumnado con DAP prelocutiva**

Los sistemas educativos se presentan como una herramienta decisiva en cuanto que se articula en torno a ellos la educación del alumnado en general, y de aquel con discapacidad en particular que, en buena medida, determinará su futuro y su integración personal, laboral y social (Palacios, 2013).

Domínguez (2009) cita a Dyson y Milward (2000); Dyson (2001); Norwich (2008) al declarar que la educación de los alumnos sordos gira en torno al llamado “dilema de la diferencia”, entendido como la tensión entre ofrecer a cada alumno la respuesta educativa que mejor se ajuste a sus necesidades educativas específicas y el tratar de hacer esto en el marco de sistemas educativos, centros, currículos y aulas, promoviendo el respeto a la diferencia y a la no discriminación.



### **3.1. Escolarización del alumnado con DAP prelocutiva**

Respetando la normativa vigente, Aguilar et al. (2008), manifiestan las distintas modalidades de escolarización para el alumnado con DA: (1) Grupo ordinario a tiempo completo; (2) Grupo ordinario con apoyo en periodos variables; (3) Aula de Educación Especial en centro ordinario; y (4) Centro de Educación Especial.

Domínguez (2009) cita a Antia. et al. (2002), Giorcelli (2004) y Powers (2002) al confesar que lo importante no es el lugar físico en el que se encuentran los niños sordos, sino la capacidad de los sistemas educativos (en su totalidad) para encontrar soluciones adaptadas a las características de los alumnos sordos, que permitan su desarrollo lingüístico, emocional, social y académico.

### **3.2. Medidas educativas para el alumnado con DAP prelocutiva**

La dificultad que tienen los niños y niñas que padecen una pérdida auditiva severa o profunda respecto al aprendizaje de la lengua oral, implica un comienzo distinto en el uso de una modalidad comunicativa diferente a la modalidad oral.

Desde un enfoque bilingüe o multidimensional sobre la educación de las personas sordas, el hecho de que el niño sordo se inicie en la comunicación a través del aprendizaje y desarrollo de otra modalidad comunicativa; no significa que se deba dejar de lado el aprendizaje de la lengua oral. El alumnado con sordera puede llegar a alcanzar una voz y articulación adecuada si es estimulado precozmente, pero el verdadero foco de atención y trabajo se debe encaminar a conseguir cuanto antes un sistema de comunicación eficaz para el niño o la niña con sordera profunda (Aguilar et al., 2008).

#### **3.2.1. Priorización de objetivos y contenidos**

Enmarcándose la educación del sordo dentro de un proyecto educativo bilingüe-bicultural, Fernández-Viader (2002) determina la enseñanza y desarrollo de la Lengua de Signos como el instrumento de comunicación y de transmisión de contenidos del currículo preferente en las aulas con niños sordos. Como bien destaca la autora, para ello resulta imprescindible que la LSE tenga en la escuela el mismo estatus que el resto de las lenguas de la comunidad educativa.

Por otro lado, no debemos olvidarnos de que cualquier posibilidad de utilización de los restos auditivos, por mínimos que estos sean en el sujeto, son importantes y deben aprovecharse al máximo (Aguilar et al., 2008). Por ello, el entrenamiento en LLF resulta imprescindible en la educación del niño sordo profundo (Velasco & Pérez, 2009).

Junto a éstos, según declaran Ferrández y Villalba (1996), puede parecer conveniente priorizar todos aquellos contenidos dirigidos a desarrollar actitudes de aceptación y valoración de los demás y de respeto hacia las diferencias, así como aquellas normas que sirvan para facilitar la convivencia entre los alumnos sordos y los oyentes, como evitar ruidos que alteren el funcionamiento de tecnologías de ayuda y que molesten; respetar el turno de palabra, hablar despacio, de frente y sin tapar la boca; llamar la atención de los compañeros sordos y hacerles llegar la información transmitida oralmente.

### **3.2.2. Estrategias y principios metodológicos**

Como respuesta educativa desde las decisiones de aula, resulta necesario elaborar estrategias encaminadas a eliminar o minimizar barreras comunicativas, así como a fomentar el uso de estrategias que facilitan el aprendizaje y la participación del alumnado con DAP prelocutiva (Guillén, 2017).

Las estrategias vinculadas a eliminar las barreras comunicativas desde las aulas pueden aparecer, según la autora, en la comunicación en relación con la comprensión de la lengua oral o signada y, ligadas al acceso a la información. Nuestro trabajo desde el aula, a la hora de dar respuesta a dichas barreras, no es otro que el de garantizar la LLF, asegurando que los niños sordos accedan y comprendan la información, garantizando la atención visual del alumno.

Respecto a la planificación y desarrollo de estrategias que facilitan el aprendizaje y la participación del niño sordo en el aula, Guillén (2017) manifiesta distintas estrategias útiles para el alumnado sordo, en referencia a las actividades, medios y materiales, objetivos y contenidos, y a procesos de evaluación. Saber gestionar espacios y tiempos, así como el papel y la figura del especialista en la educación del niño sordo; ofrecer material flexible y accesible, y de interés para el alumno en diversos soportes técnicos; priorizar ciertos

contenidos adaptados a una educación de calidad; valorar los procesos de evaluación desde la comprensión del alumno sordo mediante evaluaciones continuas adaptadas a su DAP prelocutiva; son algunas de las medidas que ayudan a facilitar e incluir al alumnado sordo en los procesos enseñanza-aprendizaje que suceden desde las aulas.

Según Ferrández y Villalba (1996), la dinámica de clase debe favorecer la interacción entre los alumnos. Además, estos mismos autores declaran que “la influencia de otros compañeros en el aprendizaje del alumno sordo puede ser muy beneficiosa”.

Como conclusión, Velasco y Pérez (2009) nos recuerdan que, como educadores, logopedas, maestros de apoyo, etc., debemos poner al alcance del alumno sordo los recursos necesarios para posibilitar el acceso a la comunicación, a la información y al conocimiento, en igualdad de condiciones que sus compañeros oyentes.

## **Propuesta de innovación educativa**

### **En la mente de una comunicación visual silenciada**

*“Estrategias sobre el aprendizaje y desarrollo de la TM en procesos de comprensión y comunicación social destinadas al alumnado con DAP prelocutiva”*

#### **1. Introducción**

La presente propuesta nace como apoyo y respuesta a las múltiples investigaciones, mencionadas en el marco teórico de este trabajo, sobre el aprendizaje y desarrollo de la TM en niños con DAP. Como bien se explica en dichos estudios, los niños sordos, hijos de padres oyentes no usuarios de un sistema de comunicación que se adecúe a las necesidades lingüísticas de sus descendientes, convertidos en signantes tardíos de la lengua de signos, muestran un notable retraso en la adquisición de procesos mentales y, un desarrollo incompleto de la TM. Dado que la privación conversacional es la principal causa de las dificultades ocasionadas en relación con el desarrollo de la TM, desde esta propuesta de intervención educativa se pretende fomentar el aprendizaje y mejora de la TM a través de procesos de comunicación social que, a su vez, fomenten la competencia lingüística del alumnado sordo.

Teniendo en cuenta que el foco principal de actuación es el alumnado con DAP prelocutiva, la propuesta se encuentra diseñada para ser aplicada en un primer curso y año de un centro de Educación Primaria, localizado en un área rural o municipio donde el centro educativo presente una demanda de alumnado que sea asequible y, al mismo tiempo, facilite la educación del niño sordo en el aula ordinaria. Por ello, y para la aplicación de este plan de trabajo, la elección de la escuela se ha concretado en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la localidad turística y pesquera de Laredo, situada al noreste de la Comunidad Autónoma de Cantabria. En dicho CEIP, nos encontramos en el primer curso de Educación Primaria, ante un aula con 18 alumnos de entre 6 a 7 años de edad, donde uno de los alumnos presenta DAP prelocutiva.

Manuel, alumno diagnosticado con DA, tiene 6 años y 2 meses, y desde que su familia oyente fue consciente de dicha situación, negando lo evidente, intentaron que el niño fuera capaz de comunicarse con ellos y con el mundo por medio del habla, a través del ejercicio de la palabra y de su articulación a partir de métodos oralistas que no fomentaron la comprensión de ideas y/o mensajes en el sujeto sordo. Pasaron los años, y tras el fracaso que supuso el entrenamiento del oralismo, cuyo resultado perjudicó al estado socioemocional de la familia, los padres decidieron iniciarse en la enseñanza de la Lengua de Signos Española (LSE), al mismo tiempo que su hijo, para así poder proveer a éste de un ambiente comunicativo capaz de satisfacer las necesidades lingüísticas y sociales del sujeto.

Ahora, y desde hace poco más de un año, Manuel es considerado un usuario de la LSE, siendo dicho sistema de comunicación su principal instrumento de acceso a la información y al conocimiento que sucede a su alrededor. Por esta razón, y desde un enfoque bilingüe de la educación del sordo, esta propuesta pretende trabajar desde el aula ordinaria, la comprensión y expresión comunicativa del alumnado con DAP prelocutiva, utilizando la LSE como medio de acceso a la información para el sujeto sordo, y como medio de comunicación para éste y todo agente que desee establecer un ambiente conversacional con dicho alumno dentro de un clima armónico de aula. Además, este plan de trabajo promueve la iniciación del alumno con DAP prelocutiva en la tarea de escritura, sin dejar a un lado el aprendizaje de la lengua oral mayoritaria.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivos generales**

- Promover estrategias en el aprendizaje y desarrollo de la TM, a través de experiencias conversacionales que permitan al alumno con DAP prelocutiva sentirse comprendido y, al mismo tiempo, comprender a los otros y al mundo

- Fomentar procesos de comunicación social en el alumnado con DAP prelocutiva, con el objetivo de crear un ambiente educativo que se adapte a las necesidades lingüísticas del alumno sordo
- Permitir la convivencia de las distintas lenguas o sistemas de comunicación utilizados en la educación del alumno con DAP prelocutiva, LSE y lengua oral (escritura), desde el modelo educativo bilingüe que apoya la inclusión del alumno sordo en el aula.

## **2.2. Objetivos específicos**

- Demostrar la influencia de la TM en la comprensión y comunicación social del alumno con DAP prelocutiva
- Incorporar la LSE como principal sistema de comunicación en la educación del alumno con DAP prelocutiva
- Tratar a la LSE como el principal vehículo de acceso a la información y al conocimiento en la educación del alumno con DAP prelocutiva
- Explotar el uso y desarrollo de la LSE en el aula como medio facilitador en la mejora del desarrollo cognitivo, social y afectivo del alumno con DAP prelocutiva
- Enseñar el aprendizaje de la LSE a los compañeros y alumnos del alumno con DAP prelocutiva desde el contexto de aula
- Iniciar al alumno con DAP prelocutiva en el aprendizaje de la lengua mayoritaria en su modalidad escrita

## **3. Participantes**

Como bien se ha explicado anteriormente en la presentación del caso, los participantes de esta propuesta son, principalmente, los alumnos de primer curso de Educación Primaria de un CEIP en la localidad de Laredo, Cantabria. Comprendidos entre 6 a 7 años de edad, 18 alumnos de una clase de 1º de Ed. primaria son los sujetos participantes con los que se llevará a cabo la aplicación de la propuesta. Entre estos 18 alumnos, se encuentra Manuel, alumno de 6 años diagnosticado con DAP prelocutiva y usuario de la LSE como primera

lengua de acceso a la información y conocimiento, y, por ende, a la comunicación.

Con respecto a los agentes educativos profesionales que trabajan y desarrollan en la práctica educativa este plan de trabajo, la profesora de la clase junto con la especialista de Audición y Lenguaje (AL) son las docentes que, desde el contexto del aula ordinaria, tienen el papel de trabajar la comprensión y comunicación lingüística del alumno con DAP prelocutiva, ofreciendo al alumno sordo una educación personalizada que se comprometa a satisfacer las necesidades lingüísticas que implica dicho tipo de discapacidad en el alumnado. Así mismo, ambas figuras docentes, se presentan como modelos educativos inclusivos en la educación del alumno sordo en el aula ordinario.

#### **4. Metodología**

Dado que el objetivo principal de esta propuesta es fomentar la comprensión y comunicación social del alumno con DAP prelocutiva desde el aula ordinaria, la metodología y estrategias metodológicas utilizadas se encuentran orientadas a convertir el aula en un contexto educativo capaz de responder a las demandas comunicativas y lingüísticas del alumnado sordo.

Apoyándose las ideas base de esta propuesta en el aprendizaje y desarrollo de estrategias en TM, este plan de trabajo pretende conseguir el éxito comunicativo del alumno mediante el uso principal de la LSE en los distintos procesos enseñanza-aprendizaje que se desarrollen en el aula. Como el uso de una modalidad comunicativa distinta a la lengua oral supone cambios en la práctica educativa docente, la aplicación de la propuesta implica llevar a cabo una estrategia metodológica de inclusión educativa, como es “Dos docentes en un aula”. Para ello, la profesora de clase y la AL se coordinan, trabajando y desarrollando la propuesta desde el aula ordinaria, presentándose la especialista como asistente de enseñanza y apoyo del alumno sordo, en especial, en términos de apoyo lingüístico. Además, gracias a los conocimientos de dicha especialista en LSE y en DA, se observa también como un recurso en la formación del aula en este sistema alternativo de comunicación.

A pesar de ser la LSE el principal medio de comunicación para este alumnado, desde esta propuesta de educación bilingüe se pretende iniciar al alumno sordo en el aprendizaje de la escritura, sin olvidar que el acceso a la lengua mayoritaria también se puede dar a través de la comunicación visual.

## **5. Justificación de contenidos**

La experiencia conversacional permite al alumno con DAP prelocutiva comprender la información y obtener conocimientos de sí mismos, de los otros y del mundo que le rodea.

Este plan de trabajo pretende ejercitar al alumno sordo con DAP prelocutiva en competencia lingüística, a través del aprendizaje y desarrollo de estrategias educativas en TM, donde partiendo del tratamiento de los sentidos y su relación con el acceso al conocimiento, el alumno sea capaz de comprender y utilizar verbos mentalistas que le conduzcan a trabajar las emociones y/o a situaciones de la vida real en los que la adquisición del aprendizaje se encuentra vinculado a dinámicas de ensayo y error, y en cuya comprensión trascienda al entrenamiento del sujeto en tareas de falsa creencia.

## **6. Temporalización**

El desarrollo y aplicación de la propuesta se encuentra programado para llevarse a cabo durante un mes escolar. Teniendo en cuenta que el primer trimestre puede resultar algo estresante, por ser la iniciación del alumnado en un nuevo curso escolar, la elección se ha concretado en el mes de mayo durante el último trimestre escolar.

Durante la aplicación del programa, se llevarán a cabo dos sesiones semanales de comprensión y comunicación lingüística, a través del entrenamiento en ejercicios en TM, que tendrán lugar durante la sesión de Lengua Castellana y Literatura de los martes y viernes, aprovechando que dicha asignatura dispone de cinco horas semanales. La cronología concreta de cada sesión se presenta en el Anexo I.



## **7. Desarrollo de las sesiones y actividades**

La mayoría de los materiales y recursos utilizados a lo largo de las distintas sesiones en el aprendizaje y desarrollo de la TM han sido diseñados a partir de ejercicios prácticos del Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC) y algunos otros, han sido extraídos del libro *En la Mente* de Monfort, M. y Monfort Juárez, I. (2001).

### **7.1. Sesión 1 “Los verbos de los sentidos”**

#### Actividad 1: ¿Qué sabes de los verbos de los sentidos?

Iniciación en el tratamiento de los verbos de los sentidos: ver, oír, oler, saber y tocar.

La profesora de clase pregunta a los alumnos qué saben acerca de estos verbos y en qué situaciones los utilizan. Al mismo tiempo, la especialista de AL traduce la información en lengua oral a LSE para el alumno con DAP prelocutiva, y viceversa, para la docente y el resto de sus compañeros-alumnos.

#### Actividad 2: Yo y mis sentidos

Aprovechando que la cifra de alumnos permite a la clase la división en varios grupos, en grupos de 3 alumnos, formando un pequeño triángulo, cada grupo de alumnos trabajará la comprensión de un sentido (vista, oído, olfato, gusto y tacto). Se trata de que, entre los alumnos de un mismo grupo, sean capaces de comunicar a sus compañeros qué ven, oyen, huelen, tocan o a qué les saben diferentes cosas o cuerpos (se les entrega un objeto por grupo y sentido). La especialista de AL será la encargada de mediar en los mensajes que aludan a los procesos comunicativos del alumno sordo y el resto de sus compañeros de grupo.

#### Actividad 3: ¿Qué veo yo? ¿Qué ves tú?

En parejas, se le entrega a cada alumno una imagen de un escenario que les resulte familiar (ej. colegio, casa, parque, playa...etc.). Tras ello, cada pareja se coloca uno frente al otro, sujetando su imagen. La finalidad de la actividad es que los alumnos describan el escenario, usando el verbo y órgano de los sentidos de la vista, y sea el compañero de la pareja el encargado de adivinar de qué escenario se trata, teniendo en cuenta que entre las parejas de alumnos la

imagen a describir es, en algunas ocasiones, distinta. Tras comunicar a su compañero qué ven en su escenario, cada alumno tiene que escribir dicha información en un folio, ej. “Yo veo un columpio, un banco, dos palomas...etc.”, además de responder a la pregunta de su compañero “¿Qué es lo que veo yo en mi imagen?”- y a continuación escribir en el mismo folio, ej. “Tú ves una bandera verde, una sombrilla, olas...etc.”

En el caso del alumno con DAP prelocutiva y su pareja, la actividad será un poco distinta. Cada alumno tendrá que describir su escenario, enumerando tres objetos que pueden ver en sus imágenes. Primero, el alumno con DAP prelocutiva será el encargado de describir su escena. Al terminar su descripción, la profesora especialista preguntará al alumno sordo qué ve en la hoja de su compañero (de la cual no puede ver el escenario al estar situado frente a la cara en blanco del folio). El alumno tendrá que declarar que no puede saber que hay en la hoja porque no puede ver la imagen. Y así la especialista contesta “Muy bien, tú no puedes saberlo porque no puedes ver la imagen”. A continuación, y con ayuda de pictogramas de ARASAAC, el alumno sordo trabaja la tarea de escritura, al igual que el resto de sus compañeros, describiendo su escenario y el de su compañero de la pareja “Yo veo .....”, “Tú ves...”.

#### Actividad 4: Formas de ver las cosas

En grupos de 3 alumnos, las docentes reparten a cada grupo una imagen de un objeto característico del aula (ej. silla, mesa, estantería, pizarra, reloj y estuche). A continuación, se les entregan 5 imágenes de distintas perspectivas de un objeto del aula, donde tres de ellas corresponden al objeto que tiene asignado el grupo. Entre los alumnos de cada grupo tendrán que decidir cuáles son las tres imágenes que corresponden a distintas formas de ver un mismo objeto. Al trabajar con el alumno sordo, en el caso de que éste no sea capaz de entender las distintas perspectivas, la especialista trabajará con él, en solitario, dentro del aula, distintas formas de ver un objeto según la posición del observados, en este caso él mismo.

## **7.2. Sesión 2 “Veo y puedo saberlo, ¿y tú?”**

### **Actividad 1: ¡Aprendemos los verbos de los sentidos en LSE!**

El alumno sordo junto con la especialista de AL, se encargan de enseñar al resto de la clase cómo se representan los verbos de los órganos de los sentidos mediante la LSE. Una vez aprendidos, cada alumno tendrá que escribir en una hoja individual una oración que contenga un verbo de los sentidos, y con la ayuda de su compañero con DAP prelocutiva y la especialista, tendrá que aprender a signar la oración elegida. A su vez, el alumno sordo, trabajará la comprensión y escritura en lengua oral de algunas de las oraciones elegidas por sus compañeros oyentes. La especialista de AL ayudará al alumno sordo en este ejercicio.

### **Actividad 2: ¿Sabes qué hay dentro de la mochila?**

En parejas, colocadas un alumno frente al otro, los alumnos comparten una mochila cerrado. Uno de ellos, elegido al azar, tiene el poder de abrir la mochila y ver qué hay en su contenido, teniendo cuidado de que su compañero no pueda ver el interior de dicho objeto. A continuación, el alumno vuelve a cerrar la mochila y la profesora y/o especialista pregunta al otro alumno qué hay en el interior de la mochila. El compañero debe declarar un mensaje igual o similar al siguiente: “No sé qué hay en la mochila porque no puedo verlo”. Tras un refuerzo positivo de la docente (afirmación de la anterior sentencia), él o ella misma tendrá la posibilidad de conocer el contenido de la mochila. Se trata de jugar con objetos que sean de interés para los alumnos y el alumno con DAP prelocutiva, por lo que se intentará siempre que los alumnos se sientan motivados. La finalidad es que los niños y en especial, el niño sordo, lleguen a comunicar la siguiente conclusión: ej. “Yo veo un balón en la mochila” – “Yo sé que hay un balón en la mochila”.

### **Actividad 3: Dos cajas iguales ¿dónde está el juguete?**

En parejas, cambiando ahora de compañeros, los alumnos se vuelven a colocar en la misma posición que la actividad anterior. Ahora tienen dos cajas de regalo cerradas, una para cada uno. Las docentes explican a los alumnos que en una de las cajas de cada pareja hay un juguete y en la otra no hay nada. A continuación, y en el trabajo de cada pareja, un alumno de la pareja tiene que

declarar a su compañero que él o ella tiene el juguete en su caja, sin haber comprobado el contenido de la caja. Su compañero deberá responder el siguiente mensaje “Tú no puedes ver lo que hay en la caja” – “Tú no puedes saberlo”. Tras ello, el mismo alumno que declaró tener el juguete en su caja, abre su caja y comunica a su compañero el contenido de la misma. A lo que su compañero responderá (con ayuda de la especialista en el caso del alumno sordo, y siempre utilizando la LSE) “Tú (no) puedes ver el juguete” - “Ahora, tú lo sabes”.

#### Actividad 4: ¿Qué nos gusta ver con nuestros ojos? Dibujo libre

Se trata de que los alumnos utilicen la comunicación visual, y al mismo tiempo se inicien en el aprendizaje de las emociones al realizar la tarea.

### **7.3. Sesión 3 “Las emociones”**

Actividad 1: Charla sobre qué son las emociones y qué saben acerca de ello acompañada de recursos comunicativos visuales (dibujos en la pizarra, actuación de las docentes para poner a los alumnos en situación, etc.)

#### Actividad 2: ¿Cómo me siento?

En grupos de 3 personas, las docentes entregan a cada grupo de alumnos una serie de pictogramas que representan distintas emociones experimentadas por un niño. Dentro de cada grupo, cada alumno tendrá que elegir una de las tarjetas que mejor representa la emoción que siente el sujeto en ese mismo momento. Una vez elegida, el alumno tendrá que comunicar al grupo su emoción y justificar su elección. En el caso del alumno sordo, éste contará con el recurso lingüístico de la especialista de AL, en cuanto a la tarea de comprender los estados emocionales y mensajes orales que tienen lugar en su grupo de trabajo, ayudándose de la LSE.

#### Actividad 3: Mis emociones y las de los otros

Con ayuda de pictogramas, las docentes trabajan con los alumnos la comprensión y expresión facial de distintas emociones (alegría, tristeza, enfado, nervios, sorpresa y miedo). La especialista de AL trabaja con el alumno de una manera más individualizada dentro del aula. Tras ello, los alumnos se colocan en grupos de 3 personas, donde las docentes asignarán a cada alumno una emoción trabajada. Cada alumno deberá comprender y expresar con la cara

dicha emoción, e intentar recordar una situación en la que haya sentido ese sentimiento y comunicársela a su grupo de trabajo. A continuación, en un folio deberán escribir dicho mensaje o una variación de este: ej. “Yo estoy (o me siento) alegre/triste/nervioso/enfadado/sorprendido/asustado en/con/cuando...”. Además, una vez que todos los compañeros han realizado las anteriores tareas, cada alumno deberá escoger un mensaje de uno de sus compañeros con su respectiva emoción y redactar completando el siguiente modelo de mensaje: “Tú estás (o te sientes) alegre/triste/nervioso/enfadado/sorprendido/asustado en/con/cuando...”. Es muy importante que antes de redactar este último mensaje, los alumnos y, especialmente, el alumno con DAP prelocutiva, comprenda que el otro siente una emoción distinta a la suya y otros gustos distintos. Para ello, el trabajo con la especialista, ayudados de pictogramas de ARASAAC en la comprensión del “yo” y el “tú”, resulta imprescindible en el trabajo de aula.

#### Actividad 4: ¡Construimos la historia!

En grupos de seis personas, las docentes entregan a cada grupo de alumnos una serie de viñetas de un cómic sin texto que tendrán que ordenar. En las distintas viñetas, aparecen las distintas emociones que se han trabajado anteriormente, y que dan pistas sobre cómo puede ser el orden de la historia. Dentro del grupo de alumnos, antes del movimiento de cualquier viñeta, el alumno debe comunicar al grupo su opinión y justificarla. Así, por turnos, se tendrá que construir el orden de la historia.

### **7.4. Sesión 4 “Los verbos mentales”**

#### Actividad 1: ¡Aprendemos a expresar emociones en la LSE ¡

Siguiendo el mismo esquema que la anterior actividad en el aprendizaje de la LSE y la explicación de estos ejercicios en el cronograma de las sesiones disponible en el Anexo 1 de este escrito, los alumnos aprenden a comunicarse en lengua oral (LO) y LSE.

#### Actividad 2: Pensar, hablar e imaginar

Las docentes trabajan con los alumnos los verbos mentales: pensar, hablar e imaginar. Mientras que la profesora de clase trabaja la comprensión de estos

verbos y les pide a los alumnos que comenten situaciones donde llevan a cabo dichas acciones, la especialista de AL trabaja la comprensión de los mismos con el alumno sordo a través de la ayuda de pictogramas (Anexo II). Una vez que el alumno ha comprendido los verbos mentales, la especialista le pide, al igual que el resto de sus compañeros, comentar situaciones donde se realizan esas acciones. A continuación, una vez terminada la tarea anterior, los alumnos tienen que escribir tres oraciones que hagan referencia a un contexto donde lleven a cabo la acción de pensar, hablar e imaginar en cada caso. El alumno con DAP prelocutiva trabajará la escritura utilizando pictogramas y LSE como recurso de apoyo a la comunicación.

#### Actividad 3: ¿Qué le pasa a Samuel?

Se le entrega a cada pareja de alumnos una ficha que contiene la siguiente secuencia de hechos.

Los alumnos comentan las distintas escenas entre ellos, utilizando los verbos mentales trabajados, y habiendo contestado a la pregunta que se les hace.

La especialista utilizará la LSE para comunicar al alumno sordo los mensajes textuales que aparecen en las viñetas, y cierta información con la que el alumno muestra dificultad/es.

#### Actividad 4: Las aventuras de Mr.Bean

Se proyecta a los alumnos en el aula un episodio de la serie de animación *Mr Bean*, donde apenas se utiliza la lengua oral en su modalidad hablada, y se fomenta la comunicación visual. Mientras se reproduce el video, la especialista de AL utilizará la LSE para signar algunos aspectos del lenguaje que pueden resultar difíciles de entender para el alumno con DAP prelocutiva. A continuación, se presenta el link al video/capítulo elegido:

Cumpleaños de Teddy, [https://www.youtube.com/watch?v=nRKR\\_oHNnro](https://www.youtube.com/watch?v=nRKR_oHNnro)

Tras la visualización del episodio, y si hay tiempo disponible, en grupos de 6 personas, los alumnos comentan entre sí el tema del capítulo, y algunos de los hechos más particulares que han llamado su atención.

## **7.5. Sesión 5 “¿Qué intención tengo y tienen los otros?”**

Actividad 1: Charla con el grupo de alumnos sobre qué son las intenciones y su relación con los verbos “pensar” y “querer”, acompañada de recursos comunicativos visuales (dibujos en la pizarra, actuación de las docentes para poner a los alumnos en situación, etc.)

Actividad 2: ¿Qué es lo que pienso? Y, ¿qué es lo que quiero?

En grupos de 3 personas, los alumnos comparten sus intenciones sobre qué es lo que piensan de los animales (ej. “Pienso que los perros son los animales más suaves”) y qué es lo que quieren o les gusta hacer con los animales (ej. Quiero jugar con mi conejo en el parque). El alumno con DAP prelocutiva contará con recursos de apoyo a la comunicación como el uso de pictogramas y la LSE, como instrumento principal de comunicación. La especialista será la encargada de ofrecer todas estas ayudas al alumno sordo.

Actividad 3: Las intenciones de los otros

Se le entrega a cada alumno una ficha (ej. Anexo III), donde aparece un dibujo que representa una situación de la vida real. Los alumnos tendrán que escribir o dibujar (la opción que cada uno prefiera) qué piensa la persona del dibujo. Tras ello, deberán rodear entre una serie de alternativas la opción que desearía elegir la persona del dibujo. Antes de comenzar a escribir/dibujar/rodear, se trabajará la comprensión de los dibujos en parejas, dialogando con el compañero de al lado. En el caso del alumno con DAP prelocutiva, la LSE será el medio de acceso a la comunicación con su compañero, usuario de la LO. También estará presente en el trabajo de la ficha, apoyado por el trabajo de la especialista.

Actividad 4: ¡Adivina lo que pienso!

En grupos de 6 personas, los alumnos juegan a adivinar lo que piensan sus compañeros a través de la mímica. Por turnos, un alumno de cada equipo sale a representar una escena u objeto en el que esté pensando. Sus compañeros de grupo tratarán de adivinar en qué está pensando y si fallan o desconocen la respuesta, los otros grupos podrán dar sus respuestas. Por cada respuesta acertada, cada grupo consigue un punto de equipo.

## **7.6. Sesión 6 “¡Me lo dice la imagen ¡”**

### **Actividad 1: ¡Aprendemos a signar los verbos mentales en LSE!**

Enseñanza de los verbos mentales trabajados, “pensar”, “hablar”, “imaginar” y “querer” (facilitando la comprensión de estos conceptos). Trabajar la comunicación de los verbos mentales a través de la LO y la LSE, complementada con recursos visuales.

### **Actividad 2: ¡Sé más de lo que puedo ver ¡**

Se le entrega a cada alumno una imagen/dibujo (ej. Anexo IV), donde una persona se encuentra en una situación de un contexto real y cotidiano. A continuación, se le entrega una ficha donde aparecen una serie de preguntas, a las que deberá responder eligiendo una opción entre dos imágenes posibles de respuesta (ej. resuelto disponible en el Anexo IV del trabajo). El alumno deberá deducir las respuestas a través del soporte visual del dibujo/imagen y sus conocimientos en contextos cotidianos dentro de la sociedad. En el caso del alumno sordo, éste tendrá mayor apoyo visual (pictogramas) y se ayudará de la comunicación en LSE con la especialista de AL.

### **Actividad 3: ¡A ponernos de acuerdo ¡**

En parejas, se les entrega a los alumnos un caso similar al anterior, donde una persona se encuentra en una situación dentro de un contexto real y cotidiano. Entre los alumnos de la pareja, deberán de extraer toda la información posible sobre su dibujo, comunicándose entre sí y llegando a un acuerdo. La especialista de AL facilitará los distintos procesos comunicativos que impliquen la comprensión de mensajes para el alumno sordo.

### **Actividad 4: Dibujo libre sobre una escena de un lugar/espacio/contexto real y cotidiano (colegio, casa, parque, supermercado, playa, cine...etc.)**

## **7.7. Sesión 7 “Creer o no creer”**

**Actividad 1: Charla con el grupo de alumnos sobre el significado o significados del concepto y verbo “creer”, acompañada de recursos comunicativos visuales (dibujos en la pizarra, pictogramas, actuación de las docentes para poner a los alumnos en situación, etc.).**



El alumno con DAP prelocutiva contará con mayores recursos de apoyo a la comunicación como el uso de pictogramas en la comprensión del verbo “creer” y la LSE, como instrumento principal de comunicación. La especialista será la encargada de ofrecer todas estas ayudas al alumno sordo.

#### Actividad 2: “Veo y creo que...”

En grupos de tres personas, las docentes entregan a cada grupo de alumnos un dibujo o imagen que representa una situación vinculada a un contexto real y cotidiano, donde un personaje es el protagonista de los hechos. Se trata de que a partir del dibujo (ej. Anexo V del trabajo), los alumnos describan lo que ven en la escena e intenten deducir qué es lo que ha sucedido o, mejor dicho, qué es lo que creen que ha sucedido. Para ello, se apoyan del elemento visual (dibujo) comunicando a los compañeros: “Yo veo...”, “Yo creo...”. El alumno con DAP prelocutiva será apoyado, en todo momento que lo necesite, por la especialista y demás recursos de apoyo a la comunicación (pictogramas, LSE).

#### Actividad 3: “Yo creo ...” “Tú crees...”

Siguiendo los principios de la actividad anterior, pero ahora en parejas de alumnos, los alumnos, apoyados en el recurso visual del dibujo/imagen (disponible en el Anexo V), tendrán que deducir qué es lo que está sucediendo en la escena planteada, utilizando el término “Yo creo ...” (si se trata de lo que cree el propio alumno) y “Tú crees ...” (en el caso de la opinión de su compañero de pareja). Resulta importante que los alumnos se den cuenta de que no tienen por qué coincidir en sus creencias, ni ser consideradas una peor o menos “verdadera” que la otra. A continuación, y tras haber comunicado las opiniones entre los alumnos de la pareja, los alumnos trabajan la escritura con el nuevo término aprendido: ej. “Yo creo que el papá está enfadado porque la niña...”, “Tú crees que la niña no ayuda a recoger los juguetes...”. A la hora de trabajar la escritura con el alumno sordo, la especialista se ayuda de recursos de apoyo a la comunicación (pictogramas y LSE).

#### Actividad 4: ¿Qué es lo que tú crees?

Se proyecta en el aula un episodio de la serie animada *La pantera rosa/ The Pink Panther*. Las docentes van a ir haciendo preguntas a los alumnos sobre

qué creen que está pasando en distintas escenas, según en el tiempo que las docentes vayan y decidan parar el video para comentar lo acontecido o lo que creen que va a suceder a continuación. A continuación, se presenta el link al episodio y algunas de las preguntas que se podrían llevar a cabo con los alumnos:

Incordio Rosa, [https://www.youtube.com/watch?v=cjp\\_mUZvqRU](https://www.youtube.com/watch?v=cjp_mUZvqRU)

¿Crees que a la pantera rosa le gusta el color azul? ¿Por qué?

¿Qué están haciendo el pintor y la Pantera Rosa?

¿Cómo crees que se siente el pintor?

¿De qué color crees que acabará pintada la casa?

La especialista de AL se mostrará, en todo momento, como recurso principal de apoyo comunicativo al niño sordo, interpretando y traduciendo el lenguaje oral a LSE.

## **7.8. Sesión 8 “Falsas creencias”**

### Actividad 1: ¡Aprendemos a signar el término mentalista “creer” en LSE ¡

Esta vez, se va a llevar a cabo a partir de un dibujo sobre una escena representada (Anexo VI del trabajo). Primero, las docentes preguntarán a los alumnos qué es lo que sucede en la escena, y qué es lo que cree que ocurre el protagonista de la escena. Una vez que se ha comunicado dicha información, los alumnos aprenderán a signar estos mensajes en LSE, y el alumno con DAP prelocutiva trabajará la escritura de alguno de estos mensajes con ayuda de la especialista de AL, a través de pictogramas y el uso de la LSE.

### Actividad 2: ¡A sus espaldas ¡

Las docentes entregan a los alumnos una ficha individual, donde aparecen una serie de escenas que protagonizan un señor con sus bombones y un niño. Primeramente, los alumnos deberán responder a las preguntas que tienen debajo de la imagen en la ficha (para sí mismos). Tras ello, y en parejas, deberán comunicar sus respuestas a su compañero, con el que intentarán llegar a un acuerdo sobre qué ha sucedido en la escena. En el caso del alumno sordo, éste trabajará la comprensión de las preguntas con el apoyo de la especialista en LSE y si es necesario, ayudado de pictogramas.

### Actividad 3: Me pongo en su piel

Siguiendo la misma dinámica que en la actividad anterior, los alumnos llevan a cabo la tarea de falsa creencia aplicada a otra situación de un contexto cotidiano (ficha disponible en el Anexo VII de este escrito).

### Actividad 4: Las aventuras de Mr. Bean

Al igual que la otra actividad de visionado de un episodio sobre las aventuras de Mr. Bean, esta actividad sigue la misma dinámica. Como única diferencia a resaltar, es que en este video aparecen un mayor número de mensajes orales en lengua inglesa, por lo que la profesora de clase será la encargada de traducir estos mensajes al castellano para los alumnos, y la especialista de AL traducirá cualquier mensaje oral verbal y no verbal (relevante para la comprensión de los hechos). A continuación, aparece el link al episodio:

Mr. Bean en el centro comercial, <https://www.youtube.com/watch?v=pxnO--HHMQw>

## **8. Evaluación**

Teniendo en cuenta que la principal técnica de evaluación es la observación participante, ya que las docentes son agentes que observan el trabajo de los alumnos desde el aula, se llevarán a cabo dos modelos de evaluación continua formativa durante la aplicación del programa.

Por un lado, los propios alumnos serán sus propios agentes evaluadores tras realizar cualquier actividad en el aula, mostrando a las docentes cómo se han sentido y qué nivel de dificultad ha supuesto el desarrollo de la actividad para ellos. Para ello, cada alumno indicará su respuesta ayudándose de sus dedos pulgares y la posición de estos. En el caso de que la tarea haya sido todo un reto lleno de dificultad para el alumno, éste tendrá que colocar sus pulgares hacia abajo. Si el alumno ha encontrado cierta dificultad en la tarea, deberá orientar sus pulgares hacia el medio (uno en frente del otro). Y, por último, si no ha encontrado dificultad en la tarea y ha podido resolverla con éxito, deberá mostrar sus pulgares hacia arriba. Así, las docentes podrán comprender las

dificultades de los alumnos y ajustar próximas y determinadas tareas a sus necesidades educativas.

Por otro lado, la profesora de clase y la especialista se encargarán de evaluar ciertos aspectos en relación al aprendizaje y desarrollo de los alumnos con la ayuda de una escala de estimación (Anexo VIII), donde se refleja en qué medida realiza el individuo las distintas tareas a evaluar. Esta escala se puede aplicar a la evaluación de la mayoría de las actividades en el aprendizaje y desarrollo de la TM (Anexo I: Cronograma de las sesiones) de las distintas sesiones o, a nivel general, al final del desarrollo de una sesión, o incluso de dos sesiones completas.

## **9. Resultados esperados**

Con la aplicación de este programa y a través del mismo, se espera que el alumno con DAP prelocutiva aprenda y mejore sus habilidades en el desarrollo de la TM, a partir del uso de estrategias comunicativas con los otros. Además, gracias al aprendizaje y desarrollo de estrategias en la TM, el alumno con DAP prelocutiva será capaz de mejorar la comprensión de él mismo, de los otros y del mundo que le rodea.

Atendiendo al enfoque bilingüe o multidimensional de la educación del alumno sordo, se espera conseguir que la LSE ocupe un lugar relevante, no solo en la educación del sordo sino también como sistema alternativo de comunicación en el contexto de un aula ordinaria. Así, y desde esta propuesta de trabajo, los alumnos se iniciarán en el aprendizaje de una nueva lengua y cultura que posibilita la comunicación con el colectivo de personas sordas.

## Conclusiones

Tal como indica el título de la propuesta de innovación educativa de este documento *En la mente de una comunicación visual silenciada*, resulta necesario dotar al alumno con DAP prelocutiva de un sistema comunicativo que sea capaz de ofrecer espacio y dar forma a las ideas y mensajes que se encuentran en la mente del alumnado sordo. Por ello, y con el objetivo no solo de comunicar, sino también de que el propio alumno comprenda todo aquello que pasa por su mente, este trabajo invita al alumno sordo a un ambiente comunicativo adaptado a sus necesidades lingüísticas donde podrá disfrutar de múltiples experiencias conversacionales que, a su vez, afianzan los procesos de comprensión de la mente y hacen posible la atribución de ideas y estados mentales a los otros.

A pesar de las nobles y educativas intenciones de este trabajo, es necesario mencionar que no hay estudios que aseguren que el uso de la LSE en los procesos comunicativos del alumno sordo facilita los procesos de adquisición y desarrollo de la TM en dicho alumnado. Aun así, algunas investigaciones determinan el entendimiento de esta cuestión en la importancia de un entorno conversacional adaptado a las necesidades lingüísticas del alumno sordo. Como conclusión, he de decir que la propuesta de innovación que se presenta en este trabajo destinado al alumno con DAP prelocutiva, se trata de un programa piloto que debería continuarse en caso de verse los resultados positivos esperados en un próximo curso y año, con los alumnos de 2º de Ed. Primaria, y quizás concretando su aplicación, desde un primer momento, en una sesión semanal durante un periodo trimestral.

Este programa no es más que un proyecto hacia modelos de educación inclusiva del alumno con DAP prelocutiva, cuyo foco de atención se centra en el derecho que tiene cualquier individuo a comprender el mundo y todo cuanto acontece a su alrededor a través de la libertad y el respeto hacia un sistema de comunicación y cultura diferente. Espero que se sigan creando propuestas de inclusión educativa destinadas al alumnado con DA, y que todas ellas nos hagan darnos cuenta, de una vez por todas, de que ser sordo no es una discapacidad ni tendría que suponer una limitación, sino solo una oportunidad de demostrar que existen diferentes formas de comprender y comunicar.

## Bibliografía

- Abellán, A. & Hidalgo, R. M.<sup>a</sup>. (2011). Definiciones de Discapacidad en España. *Informes Portal Mayores*, (129). Recuperado de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/pm-definiciones-01.pdf>
- Aguilar, J. L., Alonso, M., Arriaza, J. C., Brea, M., Cairón, M.<sup>a</sup> I., Camacho, C. et al. (2008). *MANUAL DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE DISCAPACIDAD AUDITIVA*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/documents/10306/1513789/discapacidad+auditiva.pdf>
- Benito, J. I. & Silva, J. C. (2013). Hipoacusia: identificación e intervención precoces. *Pediatr Integral*, 17 (5). Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii05/02/330-342%20Hipoacusia.pdf>
- BUREAU INTERNATIONAL D'AUDIOPHONOLOGIE. (1997). *biap: Recomendaciones*. Autor. Recuperado de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/libro\\_biap\\_audiologia.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/libro_biap_audiologia.pdf)
- Cáceres, C. (2004). Revisión teórica sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio: Revista Electrónica de Audiología*, 2 (3). Recuperado de <http://www.auditio.com/docs/File/vol2/3/020304.pdf>
- Collazo, T., Corzón, T. & De Vergas, J.J. (2015). EVALUACIÓN DEL PACIENTE CON HIPOACUSIA. En la Sociedad Española de Otorrinolaringología y Patología Cervico-Facial (SEORL – PCF) (Ed.), *Libro Virtual de Formación en Otorrinolaringología*. (pp. 01-14). Madrid: SEORL- PCF. Recuperado de <http://seorl.net/PDF/Otologia/032%20-%20EVALUACIÓN%20DEL%20PACIENTE%20CON%20HIPOACUSIA.pdf>
- Confederación Estatal de Personas Sordas. (2013). *Sobre las personas sordas: Ideas preconcebidas sobre las personas sordas*. Recuperado de <http://www.cnse.es/psordas.php>

- De los Reyes Rodríguez, I. (2005, febrero). *EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LAS PERSONAS SORDAS*. Conferencia presentada en el V Congreso Internacional Virtual de Educación en la Universidad de Sevilla, España. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24461/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24461/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Delgado, J. J., Martínez, A., Merino, M., Pallás, C.R., Pericas, J., Sánchez, F.J, et al. (2011, mayo). Detección precoz de la hipoacusia infantil. *Rev Pediatr Aten Prim*, 13 (50). Recuperado de [http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v13n50/12\\_grupo\\_previfand.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v13n50/12_grupo_previfand.pdf)
- Diconca, Y. (2016). *SORDOS: UNA COMUNIDAD LINGÜÍSTICA* (Trabajo Final de Grado – Monografía). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de [https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/bajo\\_final\\_de\\_grado\\_diconca\\_-\\_comunidad\\_sorda.pdf](https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/bajo_final_de_grado_diconca_-_comunidad_sorda.pdf)
- Domínguez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumno sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1). Recuperado de [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1799/Art\\_DominguezAB\\_Educacionparalainclusion\\_2009.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1799/Art_DominguezAB_Educacionparalainclusion_2009.pdf?sequence=1)
- EOEP Específico de Atención al Déficit Auditivo (2014). *Boletín de Orientación para Madres y Padres - Sordera e hipoacusia: Definición, tipos, prevención, riesgos, detección*. Mérida: Junta de Extremadura. Recuperado de <https://orientauditivos.files.wordpress.com/2014/09/eda-boletc3adn-1.pdf>
- Fernández López, M. T. (2017, octubre). Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación más utilizados en niños con TEA desde la etapa de Educación Infantil. *PublicacionesDidácticas - REVISTA PROFESIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y RECURSOS DIDÁCTICOS*, (87). Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/087033/articulo-pdf>

- Fernández-Viader, M. P. (2002). *Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos*. Recuperado de [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandez\\_Viader\\_Cambios\\_respuesta\\_educativa\\_sordos\\_modelos\\_comprensivos\\_2002.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandez_Viader_Cambios_respuesta_educativa_sordos_modelos_comprensivos_2002.pdf)
- Ferrández, J. A. & Villalba, A. (1996). *ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE UNA DEFICIENCIA AUDITIVA*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. Recuperado de [http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/d\\_auditiva.pdf/69aef00b-e2a0-4e95-bd38-02cdcef96088](http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/d_auditiva.pdf/69aef00b-e2a0-4e95-bd38-02cdcef96088)
- Ferrer, A. M. (2002). Las Tecnologías de Ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad auditiva. En J. Soto & J. Rodríguez (Coord.), *Las Nuevas Tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. (pp. 01-26). Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Fourcade, B. (2007). *LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA ESCRITURA DEL NIÑO SORDO* (Proyecto de Investigación). Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Recuperado de [https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file\\_id=cece3444-7a0a-11e1-8314-ed15e3c494af](https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=cece3444-7a0a-11e1-8314-ed15e3c494af)
- Guillén Martín, V. (2017). *Enfoques de trabajo, Sistemas y Recursos de Apoyo, Comunidad Sorda y SAAC* [PowerPoint]. Santander: Autor.
- Guillén Martín, V. (2017). *DESARROLLO, ATENCIÓN TEMPRANA Y ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA* [PowerPoint]. Santander: Autor.
- L-Pedraza Gómez, M.J., Llorente Parrado, C. & Callejo Velasco, D. (2007). *Implante coclear bilateral en niños: efectividad, seguridad y costes*. Situación en las comunidades autónomas. Madrid: Unidad de Evaluación de Tecnologías Sanitarias (UETS), Agencia Latín Entralgo. Recuperado de <http://implantecoclear.org/documentos/implante/icbilateral.pdf>
- Marchesi Ullastres, A. (1981). El lenguaje de signos. *Estudios de Psicología*, (5-6). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65827>



- Molina, L., Ipiña, M. J., Reyna, C. & Guzmán, R. (2011). Competencia social en niños con sordera profunda. *Revista CES Psicología*, 4 (1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3672574>
- Monfort, M. & Monfort Juárez, I. (2001). *En la mente: Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Entha Ediciones. Recuperado de <http://www.teccim.es/Tec/Cerebro/Imagenes/enlamente.pdf>
- Morales, A. M.<sup>a</sup>. (2006). La era de los implantes cocleares: ¿el fin de la sordera? Algunas consideraciones para su estudio. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), 159-170.
- Moreno, M. (2015). *Déficit Auditivo: guía de estrategias y orientaciones en el aula y propuesta de intervención* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Logroño. Recuperado de [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2874/MariaTeresa\\_Moreno\\_Forteza.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2874/MariaTeresa_Moreno_Forteza.pdf?sequence=1)
- Padilla Collado, A. & Cornago, A. (2011). *Materiales Teoría de la mente* [Word/Pdf]. Disponible en [http://www.arasaac.org/materiales.php?id\\_material=113](http://www.arasaac.org/materiales.php?id_material=113)
- Palacios Blanco, S. (2013). El sistema educativo y el alumnado con discapacidad auditiva. En Jáudenes, C. et al. (Comps.), *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva*. (324-335). Madrid: FIAPAS. Recuperado de [https://bibliotecafiapas.es/pdf/Manual\\_Basico\\_de\\_Formacion\\_Especializada\\_sobre\\_Discapacidad\\_Auditiva.pdf](https://bibliotecafiapas.es/pdf/Manual_Basico_de_Formacion_Especializada_sobre_Discapacidad_Auditiva.pdf)
- Pastor, E. J. (2016). REHABILITACIÓN EN IMPLANTES COCLEARES. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27 (6). Recuperado de [https://ac.els-cdn.com/S0716864016301183/1-s2.0-S0716864016301183-main.pdf?\\_tid=782f62b9-d6f8-4d1c-834c-db6b2f833bfc&acdnat=1529573365\\_1dee2c442e10e6e2141f539ae109d5de](https://ac.els-cdn.com/S0716864016301183/1-s2.0-S0716864016301183-main.pdf?_tid=782f62b9-d6f8-4d1c-834c-db6b2f833bfc&acdnat=1529573365_1dee2c442e10e6e2141f539ae109d5de)
- Peluso, L. (2010, marzo). *Consideraciones psico-socio-lingüísticas entorno a la comunidad sorda uruguaya*. Conferencia presentada en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/8007/1/conferencia2010.pdf>

- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *DILEMATA*, (15). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4834536>
- Pertusa, E. & Fernández-Viader, M.P. (2004). La lengua escrita en el niño sordo: la escritura. En M.P. Fernández-Viader & E. Pertusa (Coords.), *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp.293-336). Barcelona: Edicions Universat Barcelona.
- Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa – Gobierno de Aragón (2018). *¿QUÉ SON LOS SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN (SAAC)?* Recuperado de <http://www.arasaac.org/aac.php>
- Quintana García, I. (2004). *DEFICIENCIA AUDITIVA Y TEORÍA DE LA MENTE. UN ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN DE FALSA CREENCIA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES SORDOS* (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología y CC.EE. de la Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16764262.pdf>
- Rodríguez, A. (2015). *DETERMINACIÓN DE LOS UMBRALES DE AUDICIÓN EN LA POBLACIÓN ESPAÑOLA: PATRONES DE LA NORMALIDAD DE LA TOTALIDAD DEL ESPECTRO AUDITIVO HUMANO* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667533/rodriguez\\_valiente\\_antonio.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667533/rodriguez_valiente_antonio.pdf?sequence=1)
- Rusell, G. S. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera* (Tesis Doctoral). Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/38881/1/T37682.pdf>
- Sarmiento-Henrique, R., Giménez-Dasí, M. & Martínez Castilla, P. (2015). Factores que inciden en el desarrollo de la teoría de la mente en niños con discapacidad auditiva. *Ciências & Cognição*, 20 (2). Recuperado de [http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1005/pdf\\_53](http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1005/pdf_53)

- Simón, M. (2010). *Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos*. Recuperado de [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Simon\\_Educacion\\_desarrollo\\_emocional-ninos-sordos-2010.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Simon_Educacion_desarrollo_emocional-ninos-sordos-2010.pdf)
- Strelcuns, A. I. (2013). "Análisis global de pacientes, en cuanto a aspectos que conciernen a la detección temprana de la hipoacusia y el equipamiento oportuno." (MONOGRAFÍA FINAL, CURSO VIRTUAL DE POSGRADO: "Equipamiento audioprotésico en adultos y niños"). MUTUALIDAD ARGENTINA DE HIPOACÚSICOS, Argentina. Recuperado de [https://mah.org.ar/images/pdfs/deteccion\\_temprana\\_hipoacusia.pdf](https://mah.org.ar/images/pdfs/deteccion_temprana_hipoacusia.pdf)
- Uribe Ortiz, D.S., Gómez Botero, M. & Arango Tobón, O. E. (2010). TEORÍA DE LA MENTE: UNA REVISIÓN ACERCA DEL DESARROLLO DEL CONCEPTO. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 1 (1). Recuperado de <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1169/1044>
- Valmaseda Balanzategui, M. (1999). El desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños sordos. En J. Nicasio (coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. (pp. 390-402). Madrid: Ediciones Pirámide
- Valmaseda Balanzategui, M. (2009). La alfabetización emocional de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 147-163.
- Velasco, C. & Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 77-83.

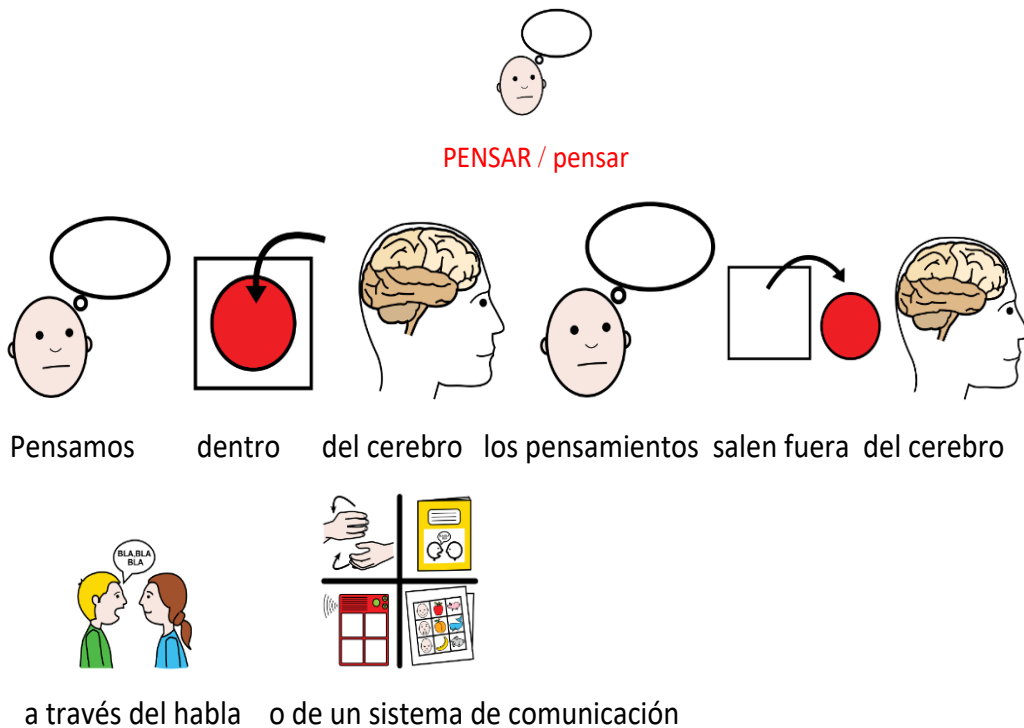
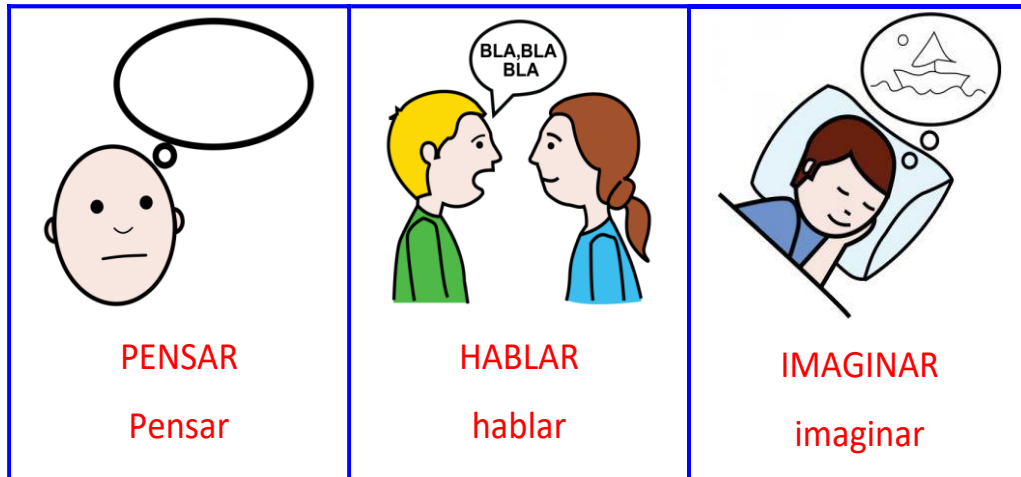
## Anexos

### Anexo I: Cronograma de las sesiones

SESIÓN DEL LUNES Comprensión y expresión lingüística	SESIÓN DEL VIERNES Comunicación social	TIEMPO 45-50 min.
<u>DOCENTES - ALUMNOS</u> Presentación e iniciación del tema a trabajar durante la sesión. Lluvia de ideas sobre sus conocimientos en relación con el tema a trabajar	<u>ENSEÑANZA BILINGUE</u> El alumno con DAP prelocutiva y la especialista de AL, ambos conocedores y usuarios de la LSE, enseñan al aula (profesora de clase y compañeros-alumnos) cómo se signan y comunican algunos conceptos, trabajados en el aula, en LSE.	10 min.
<u>ALUMNOS – ALUMNOS</u> Tratamiento del tema en grupos de alumnos, fomentando la aplicación del tema en contextos reales y comunicando dichas experiencias u otras nuevas entre alumnos.	Al mismo tiempo, el alumno sordo trabaja la escritura, traduciendo los signos a LO, con ayuda de la especialista y recursos de apoyo a la comunicación.	
Actividad para trabajar la TM a través de la expresión lingüística (trabajo individual/en parejas/grupos)	Actividad para trabajar la TM y la comunicación social	15 min.
	Actividad para trabajar la TM y la comunicación social	10 min.
		15 - 20 min. los lunes
Actividad lúdica para trabajar la TM y el trabajo en equipo	Dibujo sobre un tema trabajado/reproducción de un capítulo de <i>Mr.Bean</i> + comentarios	15 min. (20 min. los lunes)

La LO y la LSE, así como el uso de recursos visuales de apoyo a la comunicación, se encuentran presentes en el desarrollo de las distintas actividades dentro del aula.

## Anexo II: Los verbos mentales

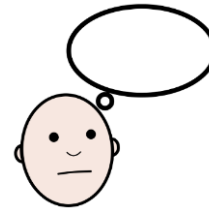
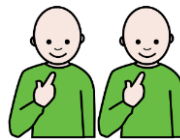




## HABLAR/ hablar



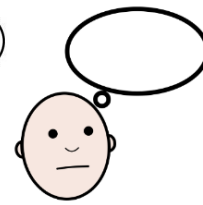
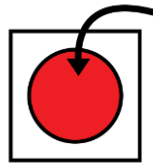
Hablamos para que las personas



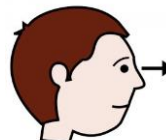
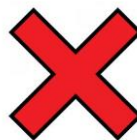
sepan nuestros pensamientos



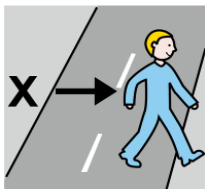
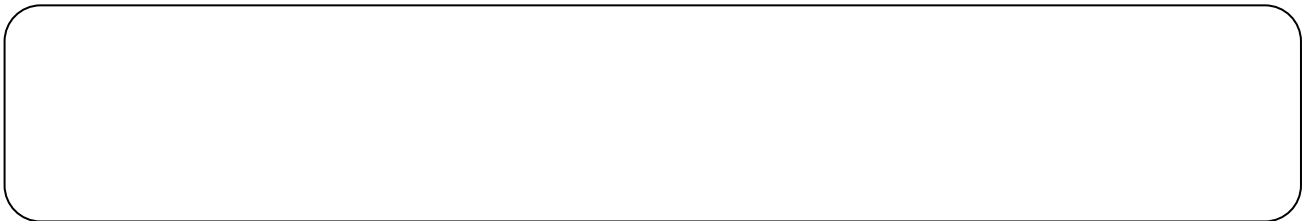
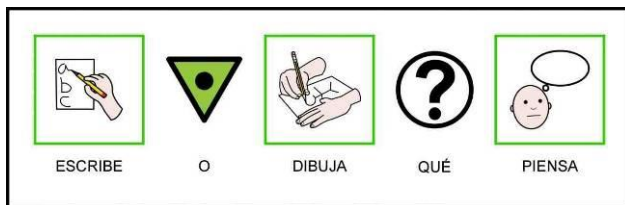
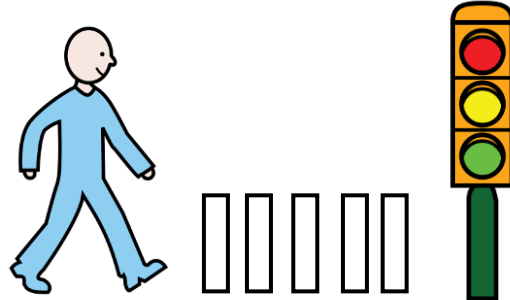
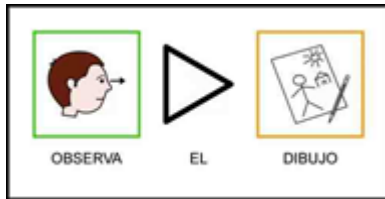
## IMAGINAR /imaginar

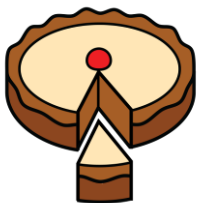
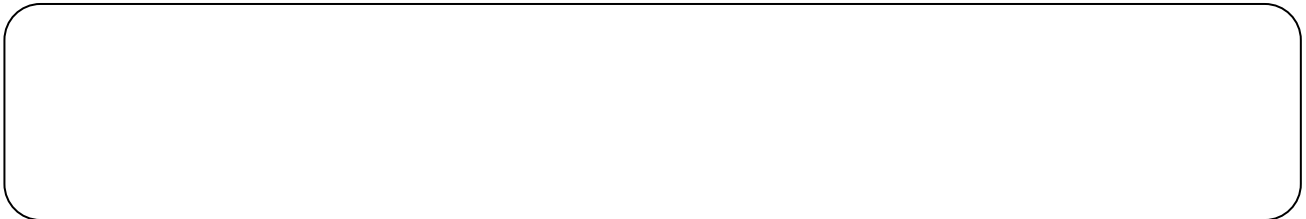
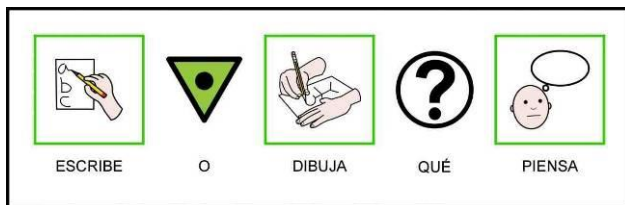
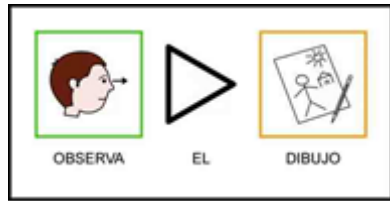


Imaginamos dentro del cerebro Imaginar es pensar



### Anexo III: Las intenciones de los otros







Anexo IV: ¡Sé más de lo que puedo ver ¡

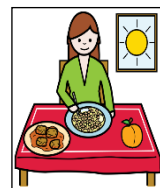


- 1) ¿Dónde está la señora?
- 2) ¿Por qué está comprando? ¿qué va a hacer con la compra?
- 3) ¿Comprará mucho o poco? (inferimos que mucho porque cogió un carrito en vez de una cesta)
- 4) ¿Qué animal tiene en casa? (compró comida para gatos)

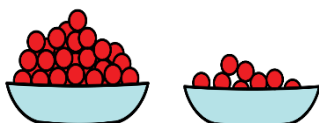
1)



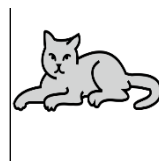
2)



3)

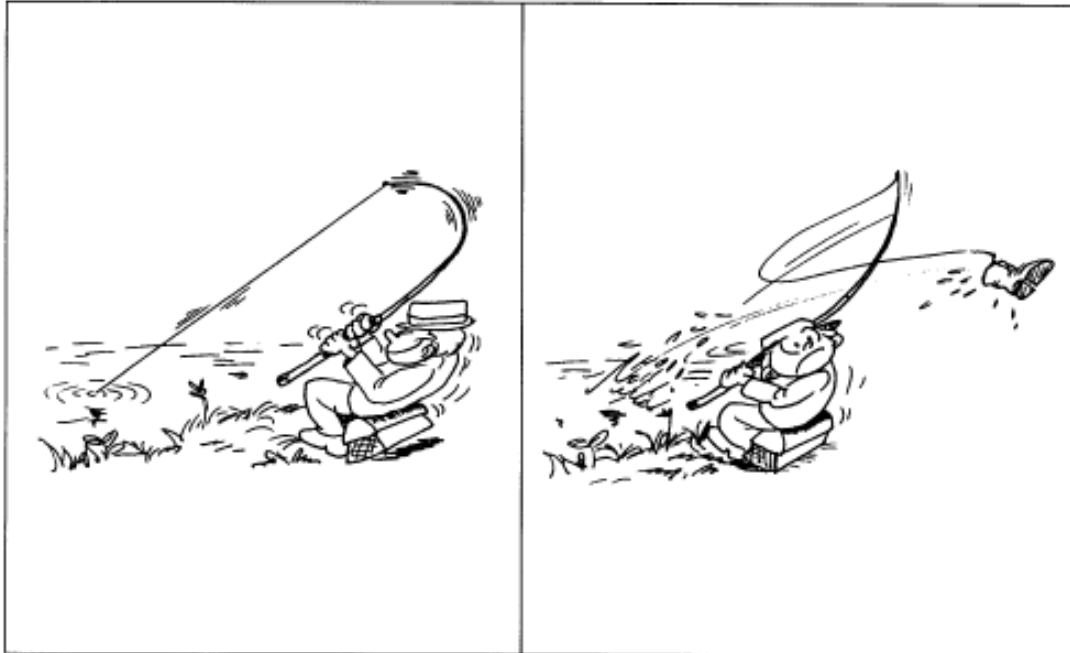


4)



## Anexo V: Comprensión y expresión de términos “mentalistas”: creer

### Actividad 2)



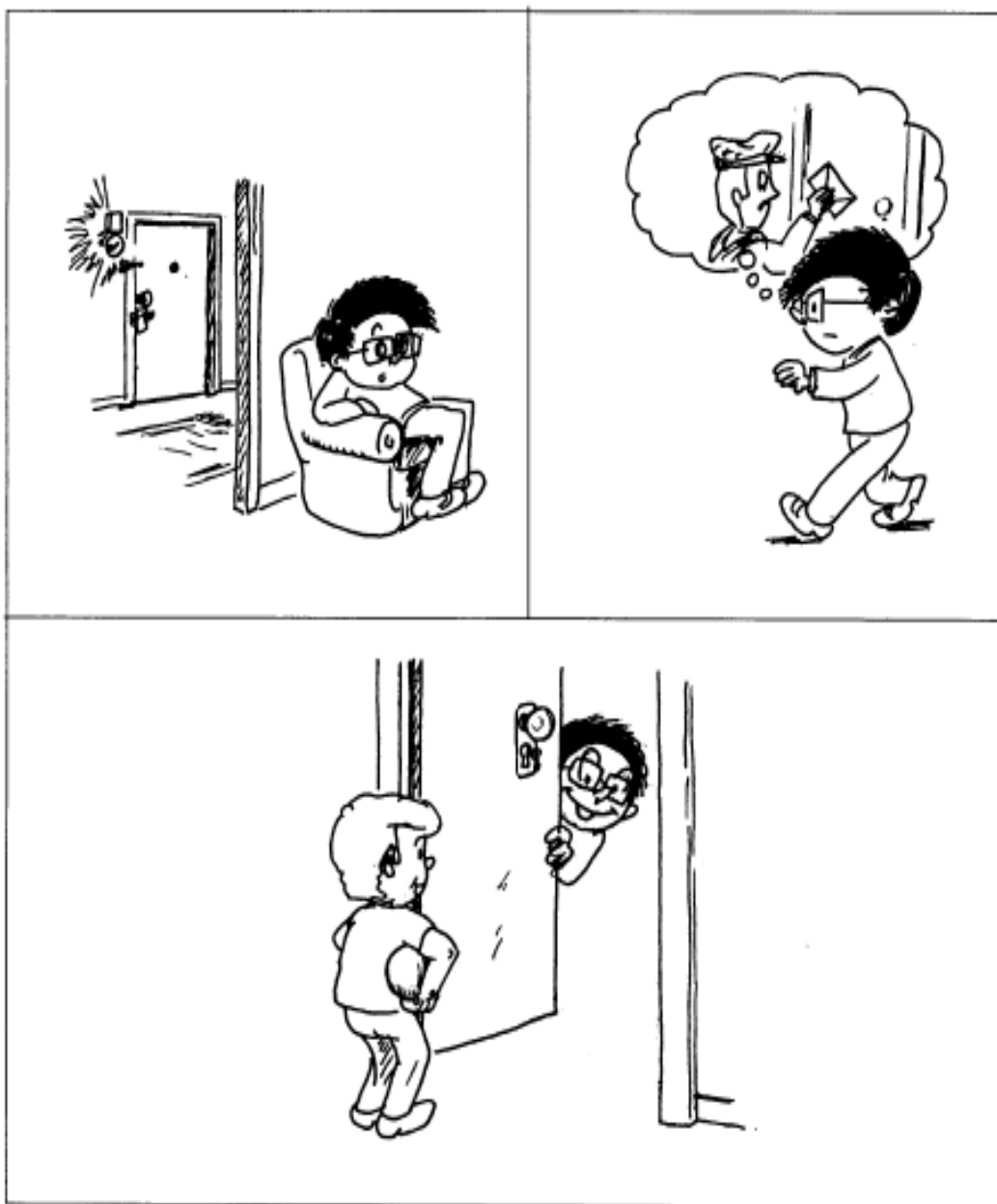
40

### Actividad 3)



41

## Anexo VI: Creer y equivocarse



144

Anexo VII: ¡A sus espaldas!



¿Cuántos bombones hay en la caja?

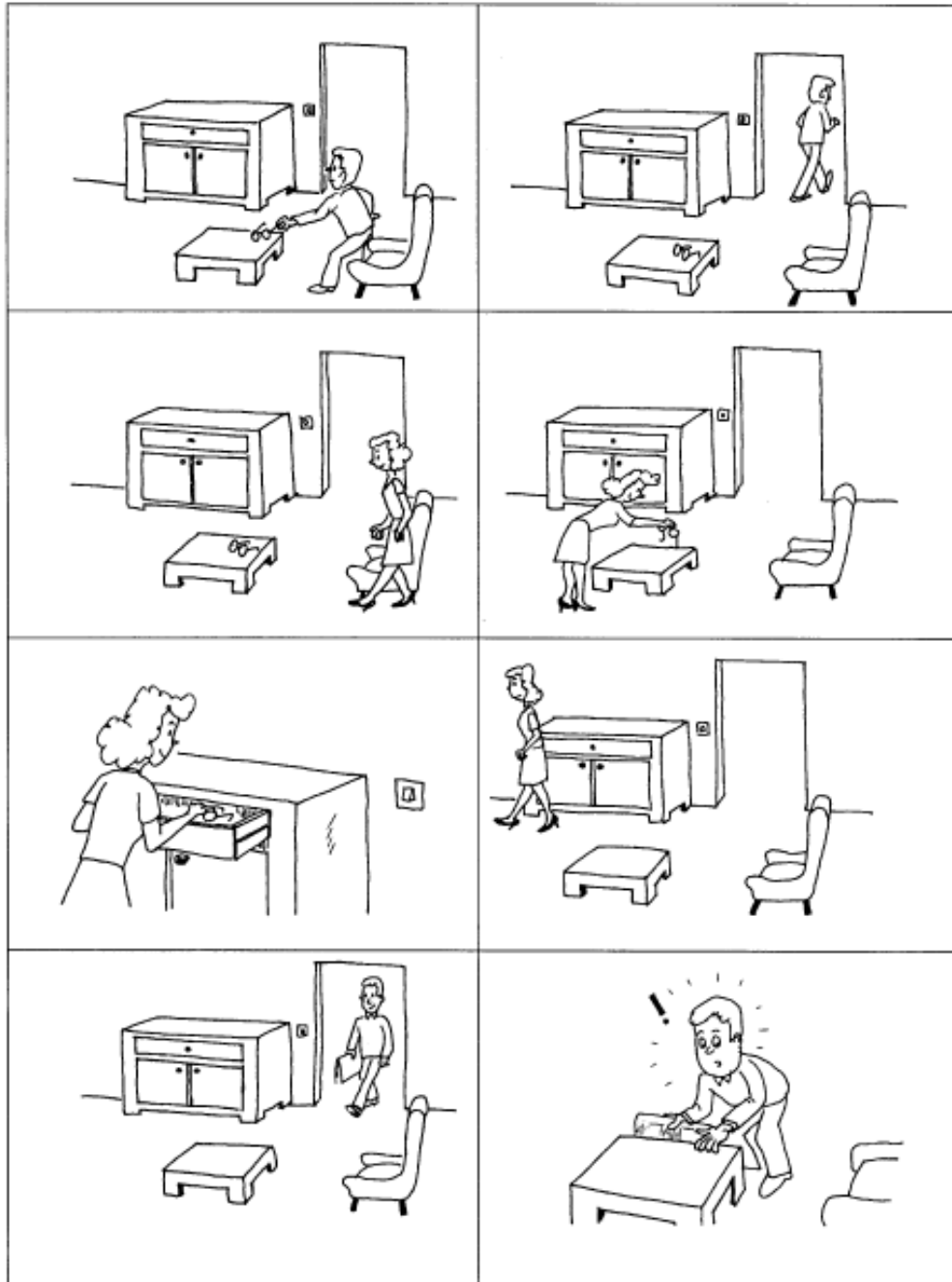
¿Qué hace el señor?

¿Por qué está escondido el niño? ¿Qué hace?

¿Cuántos bombones quedan ahora en la caja? ¿Cómo lo sabes? ¿Lo sabe el señor? ¿Por qué no lo sabe?

¿Cuántos bombones cree el señor que hay? ¿Quién ha cogido los dos bombones? ¿Lo sabe el señor? ¿Por qué no?

Me pongo en su piel



¿Qué hace el señor? ¿A dónde se marcha?

¿Qué hace la mujer?

¿Dónde va a buscar el señor las gafas? ¿Dónde están de verdad?

¿Lo sabe el señor? ¿Por qué no lo sabe? ¿Cómo lo sabes tú?

**Anexo VIII: Modelo de evaluación docente - alumno**

<b>Aspectos a evaluar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
El alumno se muestra cómodo y participativo en el desarrollo de las dinámicas de aula				
El alumno comprende la exposición/explicación del tema/actividad				
El alumno es capaz de relacionar la explicación del tema/actividad con situaciones y/o aspectos en contextos reales y cotidianos				
El alumno es capaz de comprender sus propios pensamientos/sentimientos/ideas				
El alumno comunica sus pensamientos/sentimientos/ideas a través del uso de la LO y/o la LSE				
El alumno es capaz de comprender los pensamientos/sentimientos/ideas de los otros				
El alumno comunica los pensamientos/sentimientos/ideas de los otros a través del uso de la LO y/o LSE				
El alumno comparte experiencias/conocimientos sobre un tema/contenido/concepto a través del uso de la LO y/o la LSE				

**Claves para realizar la valoración de la actividad**

- 1:** demuestra grandes dificultades
- 2:** presenta alguna que otra dificultad
- 3:** consigue resolver la tarea (bien)
- 4:** realiza la tarea con éxito (muy bien)